

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



A intenção era ensinar, inevitável foi aprender  
Encontros Interativos: o que a atuação nesse projeto pode oferecer à formação  
dos licenciandos participantes?

Luísa Ainá Santana Lessa

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Irene Giambiagi

Rio de Janeiro/RJ  
Dezembro de 2018

**LUÍSA AINÁ SANTANA LESSA**

A intenção era ensinar, inevitável foi aprender  
Encontros Interativos: o que a atuação nesse projeto pode oferecer à formação  
dos licenciandos participantes?



Trabalho de monografia apresentado à Faculdade de  
Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro  
- UFRJ, como requisito parcial à obtenção do diploma  
de graduação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Irene Giambiagi

Rio de Janeiro  
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - UFRJ  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE

**A intenção era ensinar, inevitável foi aprender**  
**Encontros Interativos: o que a atuação nesse projeto pode oferecer à formação dos**  
**licenciandos participantes?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Faculdade de Educação da Universidade Federal do  
Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários  
à obtenção do título de Pedagoga.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Paula de Abreu Costa de Moura  
Faculdade de Educação/UFRJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvina Julia Fernández  
Faculdade de Educação/UFRJ

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Irene Giambiagi (orientadora)  
Faculdade de Educação/UFRJ

Aos meninos e meninas que me chamaram de “tia” ou “professora” e, dessa forma, marcaram minha vida sendo meus alunos. Dedico-lhes este trabalho como um pequeno gesto a dizer-lhes: tentaremos melhorar a qualidade da nossa Educação, pois vocês merecem!

## AGRADECIMENTOS

Não há palavras capazes de descrever o tamanho da minha gratidão. Agradeço a todos aqueles que sonharam junto comigo a chegada deste momento. Agradeço, pois sei que sozinha jamais teria chegado até aqui. Não é exagero dizer que, ao longo de todos esses anos, não houve um único dia em que eu não tivesse pensado em desistir porque, diante de tantas dificuldades, achei que seria impossível concluir o curso; e quase foi. Deus, porém, em sua infinita bondade, reservou para mim um verdadeiro time de pessoas que me ajudaram, me animaram e fizeram o percurso dessa caminhada ser possível.

Agradeço aos meus pais, José e Regina, por sempre me darem o seu melhor, disso eu não tenho dúvidas. Agradeço a minha família: tios, tias, primos e primas, que são parte de mim e da minha história. Em especial, agradeço aos meus tios-padrinhos: tio Sérgio, pela amizade e cuidado de sempre, pelos sucos de frutas que fazia para mim e pelas marmitas para eu levar para a faculdade; e tia Ana, que sempre me impulsionou, abriu-me as portas de sua casa e ainda me ensinou a cozinhar.

Agradeço a todos os meus queridos amigos, presentes que a vida me deu. Esses choraram e sorriram junto comigo. Tornaram-me mais alegre, motivaram-me e fizeram-me perceber o quanto a vida pode ser mais leve. Para a minha sorte, tenho muitos amigos, os quais estimo demais, e eles sabem disso. Mas em especial, neste momento, agradeço a Camilla e Lorena, estas são verdadeiras irmãs com quem sempre pude contar. Juntas formamos um trio inseparável há mais de 10 anos, e nesse tempo descobrimos tantas coisas, crescemos, brigamos, fizemos as pazes, nos perdoamos e por fim percebemos que seremos amigas para sempre.

Agradeço à minha querida amiga Ana Carolina Guedes, grande companheira da faculdade. Apreendi muito com essa inigualável e eloquente pedagoga, com quem pude dividir meus dias, meus trabalhos acadêmicos e muitas crises de ansiedade.

Agradeço à querida professora Irene Giambiagi, minha orientadora. A todo momento foi uma grande mestre; orientou-me, corrigiu-me, ouviu-me e sempre se esforçou muito para me atender. Por diversas vezes me ensinou, sem precisar dizer coisa alguma; apenas com atitudes demonstrou-me como é, na prática, acreditar no outro.

Agradeço também à equipe docente da Faculdade de Educação da UFRJ. Tenho para mim que em nenhum outro lugar eu poderia ter tido a oportunidade de melhor me formar. Apesar de todos os problemas que enfrentamos, na UFRJ pude estudar com professores que desempenham seu trabalho com muita excelência e são uma inspiração para mim. Pude ampliar

meus conhecimentos, minha maneira de pensar e aprender a explorar novos espaços. Antes de ingressar na UFRJ eu nunca havia entrado em um museu, por exemplo; não sabia ao menos para que esses espaços servem e não sabia também que eu poderia adentrá-los. Inicialmente, o que parecia uma obrigação desnecessária, pois faz parte das exigências para a conclusão do curso, tornou-se um passeio cotidiano, agregando novos conhecimentos e contribuindo para minha formação profissional, pessoal e cidadã. Na UFRJ, foi plantada em mim uma sementinha de “busca do saber”, compreendi o quanto é valioso aprender. Sei que tenho muito o que melhorar e aprender ainda, mas essa será uma busca interminável.

Agradeço à equipe da escola municipal que desde 2011 abre suas portas para o funcionamento do projeto Encontros Interativos e se mostra disposta a oferecer todos os recursos que estão ao seu alcance, colaborando, assim, para a formação de futuros profissionais da Educação, em especial às professoras Leila, Cláudia, Lilian e Ana Lúcia, e aos funcionários Júlio e Miguel.

Agradeço ao Salsichinha e à Elis, meus cachorrinhos, que com seu amor sincero ajudaram-me a renovar as forças e por tantas vezes me fizeram companhia até de madrugada enquanto eu escrevia este trabalho.

Por fim, agradeço a Deus, que para me provar que eu não estava sozinha, pôs em meu caminho tantas pessoas especiais que me ajudaram tanto. Só Ele sabe o quanto foi difícil chegar até aqui, o quanto eu pensei que não conseguiria, só Ele sabe o quanto eu chorei. Ele sabe porque simplesmente esteve ao meu lado a todo o tempo, ensinou-me que sempre será meu fiel amigo. Valeu a pena confiar nEle.

Essa é um pouquinho da minha história, agradecimentos que não poderiam ser breves, pois nesse momento tão esperado, minha gratidão é imensurável. A todos aqueles que fizeram parte dessa minha trajetória e acreditaram em mim: meu muito obrigada!

“Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é ‘se amarrar nela’! Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz”.

*Paulo Freire*

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal pesquisar de que maneira a atuação no projeto de extensão Encontros Interativos da Faculdade de Educação da UFRJ contribuiu para a formação das extensionistas que dele participaram no ano de 2017. A metodologia utilizada consistiu em uma pesquisa-ação apoiada nos procedimentos metodológicos de caráter qualitativo, com base em minha participação no projeto ao longo de 2017, na realização e posterior análise dos dados de um questionário semiestruturado respondido pelas colegas que atuaram no mesmo ano, bem como no estudo do referencial teórico no qual o projeto se ampara. Busquei relatar momentos marcantes ocorridos durante os Encontros Interativos, tecendo reflexões acerca deles. Pode-se destacar que conforme a realização do projeto foi se sucedendo, a experiência vivenciada pelas licenciandas participantes, ganhou novos rumos marcando uma atuação repleta de aprendizagens.

**Palavras-chave:** educação, extensão universitária, formação docente, alfabetização, escola pública, classes populares, valorização da identidade, múltiplas linguagens.



## **LISTA DE IMAGENS**

Imagem 1: envelopes para guardar o alfabeto individual produzido pelos estudantes.

Imagem 2: painéis sobre o tema “Os animais” confeccionados com adesivos e manuscritos..

Imagem 3: momento inicial da aula com contação de histórias.

Imagem 4: atividade de leitura e escrita individual.

Imagem 5: estudantes visualizando o globo terrestre.

Imagem 6: estudantes debruçados sobre a mesa para melhor visualizarem o globo terrestre.

Imagens 7-10: alunos colorindo o mapa do Brasil com tinta aquarela.

Imagem 11: turma dos Encontros Interativos reunida diante dos bolos da professora Leticia.

Imagem 12: equipe de professoras reunida comemorando o aniversário da professora Leticia.

Imagem 13: desenhos do personagem Ícaro da Mitologia Grega utilizando a técnica de pintura com giz molhado.

Imagem 14: alunos pintando o personagem Ícaro após conhecerem sua história.

Imagem 15: alunos construindo a pirâmide alimentar com alimentos recortados de encartes de mercados.

Imagem 16: atividade de pintura livre.

## SUMÁRIO

Introdução.....	10
Capítulo 1 - Encontros Interativos: o que é?.....	14
1.1 Encontros Interativos e a extensão universitária .....	15
1.2 - Planejar e realizar: a equipe de professores participantes dos Encontros Interativos.....	18
1.3 - A escola.....	23
1.4 - Os alunos.....	25
1.5 - A metodologia.....	27
Capítulo 2 - Reforço, não! Encontros Interativos, sim!.....	31
Capítulo 3 - Segundo semestre de 2017: agora é com vocês, professoras!.....	42
Capítulo 4 - “Professora, hoje vai ter aquela aula?” .....	49
Capítulo 5 - Licenciandas convidadas para ensinar foram as que mais aprenderam.....	59
Considerações finais.....	65
Referências bibliográficas.....	66
Anexos.....	69

## INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada neste trabalho surgiu a partir da minha vontade pessoal de obter o registro de uma experiência que vivi durante meu processo de formação universitária. Experiência esta que, ao longo da sucessão de momentos vividos, presenteou-me com a maior satisfação que eu poderia conquistar: descobri-me professora.

Atuar no projeto que discuto nesta pesquisa foi um marco transformador para mim, pois à medida que me possibilitou uma atuação de forma autônoma, fez-me sentir a autoria de minha própria prática, experiência até então não vivenciada, mesmo diante das densas horas de estágio supervisionado que compõem os pré-requisitos para a integralização do curso de Pedagogia. Busco, portanto, através deste trabalho, registrar momentos ocorridos durante a realização do projeto de extensão Encontros Interativos ao longo de 2017, refletindo sobre as contribuições que a atuação no projeto pôde oferecer à minha formação e à formação das demais licenciandas que dele também participaram.

O trabalho foi escrito e pensado com base principalmente nos diálogos constantes mantidos com as colegas Ana Carolina Guedes e Leticia Souza, estudantes da área de Educação (Pedagogia aquela, Letras esta), participantes do projeto Encontros Interativos em 2017. Cotidianamente conversamos e discutimos sobre as vivências que partilhamos durante a realização do projeto naquele ano, relatando os nossos desafios e descobertas. Escrevo, portanto, influenciada por esses relatos que informalmente recolhi e que pude comparar às minhas impressões pessoais sobre tal experiência, apoiando-me em tudo o que aprendi durante minha participação. Teço reflexões aos relatos das demais colegas que, assim como eu, são professoras em formação. Durante essas conversas cotidianas, que precederam até mesmo a escolha do tema para meu trabalho monográfico, pude perceber que não somente para mim, mas também para elas, a participação no projeto Encontros Interativos assinalou um marco importante no percurso do processo formativo. Nesse sentido, insere-se minha principal inquietação, que me impulsionou a iniciar esta pesquisa: entender de que maneira atuar no projeto Encontros Interativos contribuiu para o processo formativo desse grupo de professoras em formação, para além da experiência prática por si só enriquecedora.

Início o primeiro capítulo apresentando o projeto Encontros Interativos com suas principais características, para que haja uma melhor compreensão dos seus objetivos e de seu funcionamento. O primeiro capítulo está por sua vez dividido em cinco subcapítulos que

representam as unidades que constituem o projeto: a extensão universitária, a equipe que nele atua, a escola onde ocorre, os alunos que dele participam e a metodologia utilizada. A partir disso, faço uma apresentação e uma análise individualizada dessas unidades, relacionando cada um desses aspectos ao processo de formação docente.

A partir do capítulo dois em diante, direciono o trabalho focalizando o percurso do projeto Encontros Interativos durante o ano de 2017, principal objeto de estudo desta pesquisa e ano em que dele participei. Dessa forma, busco descrever determinados fatos que ocorreram durante as aulas e analisar o cotidiano da realização do projeto naquele ano.

Em 2017, a equipe de professoras foi formada por mim, pela colega Ana Carolina Guedes, também aluna da Faculdade de Educação da UFRJ; pela colega Leticia Souza, aluna da Faculdade de Letras da UFRJ, e por Irene Giambiagi, que há 12 anos é coordenadora e professora do projeto. Contando com essa equipe de quatro professoras, as aulas foram ministradas para um grupo de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública situada na Zona Sul do Rio de Janeiro.

Nomeado “Reforço, não! Encontros Interativos, sim!”, o capítulo dois busca apresentar uma análise da metodologia utilizada nas aulas, além de descrever as fases iniciais do projeto, relatando a resistência dos alunos e das professoras nesse período até que fosse construída uma interação entre as duas partes. Os primeiros momentos foram, sobretudo, desafiadores, pois os acontecimentos inesperados confrontaram-nos, diversas vezes, com nossas próprias limitações, inseguranças e preconceitos, que resultaram em uma resistência inicial. Deparamo-nos também com a resistência dos alunos, não raras vezes estigmatizados pelo fracasso escolar e fadados a frequentar inúmeras “aulas de reforço”. Precisamos, inicialmente, conquistá-los e mostrar-lhes que naquele espaço não haveria “reforço”, mas, ao invés disso, “Encontros Interativos”. Surpreendeu-nos constatar que também precisamos ser conquistadas por eles; afinal, não foi tão simples enfrentar nossas inseguranças de “professoras de primeira viagem”.

Durante os incipientes meses de realização do projeto, que ocorreram no primeiro semestre de 2017, a equipe de professoras estava constituída pelas quatro integrantes acima mencionadas. Após o recesso escolar dos alunos, concomitantemente ao nosso recesso acadêmico, iniciamos o segundo semestre de 2017 sem a presença da professora Irene Giambiagi. Por motivo de trabalho, ela precisou ausentar-se das aulas, embora tenha continuado participando ativamente das reuniões de planejamento e orientado a equipe de professoras. Essa ausência, porém, representou em um primeiro momento intensa incerteza, gerando na equipe de professoras ainda em formação o questionamento se seria mesmo possível dar continuidade ao projeto “sozinhas”. A figura da profª. Irene representava segurança, pois era ela quem tinha

experiência e conduzia o projeto havia tantos anos. Em “Segundo semestre de 2017: agora é com vocês, professoras!”, terceiro capítulo deste trabalho, analiso como esse momento que inicialmente gerou espanto e insegurança, transformou-se em uma oportunidade para um amadurecimento profissional das jovens professoras.

No quarto capítulo continuo com descrições sobre os acontecimentos que ocorreram durante o ano de 2017. Dessa maneira, relato um momento que representa outro marco importante: a entrada de um aluno do 1º ano do Ensino Fundamental que, a pedido da direção da escola, passou a fazer parte da turma dos Encontros Interativos. Tratava-se de um aluno que nos pôs em novos momentos desafiadores, com novas inseguranças, reinaugurando, porém, um outro processo de oportunidade para dar continuidade ao amadurecimento profissional da equipe. “Professora, hoje vai ter aquela aula?”, título do quarto capítulo, é a transcrição fidedigna da frase pronunciada de forma entusiasmada pelo nosso novo aluno a cada vez que nos encontrava na entrada da escola. Essa frase estava sempre acompanhada de um sorriso, um abraço e um beijo; frase essa que carinhosamente representou para nós uma resposta positiva ao trabalho que estava sendo realizado.

Para encerrar, o último capítulo apresenta a análise do questionário respondido pelas professoras estudantes Ana Carolina Guedes e Leticia Souza, com o objetivo de investigar suas percepções sobre como a atuação no projeto Encontros Interativos contribuiu para o seu processo formativo como docentes.

A metodologia do presente trabalho monográfico consiste em uma pesquisa-ação. De acordo com Severino (2003, p. 120),

a pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

Nesse sentido, Caleffe e Moreira (2008, p. 91) afirmam que “na pesquisa-ação o enfoque é um problema específico em um cenário específico”; portanto, o seguimento do meu trabalho monográfico apresentou um cenário do qual, eu, como pesquisadora, pude participar e intervir na ocasião pesquisada por meio de ações fundamentadas nos estudos sobre Educação que reuni ao longo da graduação. O trabalho empreendido propõe uma narrativa de experiência do

cotidiano, apresentando uma produção reflexiva sobre a experiência vivenciada, de modo que, a partir da pesquisa, suscitou em mim reflexões sobre a prática e ações desenvolvidas no período em questão.

As técnicas de investigação utilizadas se apoiam em procedimentos metodológicos de caráter qualitativo: observação do cotidiano dos Encontros Interativos durante o ano de 2017, elaboração e posterior análise de um questionário semiestruturado respondido pelas professoras em formação atuantes no projeto nesse mesmo ano, e, por fim, a análise do referencial teórico que fundamenta o projeto.

Por acreditar que a qualidade da formação docente está pautada não somente nos estudos teóricos, mas também na experiência e na sensibilidade que somente o contato com o cotidiano escolar pode oferecer; por acreditar também que a escola pública precisa ser valorizada pela sociedade e principalmente por aqueles que estudam Educação e se formam para a carreira docente é que me decidi a realizar esta pesquisa, esperando contribuir para o campo de estudos da Formação Docente. Os principais pilares teóricos desta pesquisa são os estudos feitos pelos educadores Regina Leite Garcia e Paulo Reglus Neves Freire. Suas ideias e ensinamentos ampararam as experiências marcantes de um pequeno grupo de professoras em formação, que tiveram a oportunidade de aprender com uma série de vivências como docentes participantes de um projeto para o qual foram inicialmente convidadas a simplesmente ensinar, mas, por fim, aprenderam muito mais do que poderiam ter imaginado ao aceitarem o convite.

## CAPÍTULO 1 - ENCONTROS INTERATIVOS: O QUE É ?

Encontros Interativos é um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro, criado e coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Irene Giambiagi, do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da mesma universidade. Iniciado em 2006, o projeto tem como objetivo principal oferecer estímulos pedagógicos aos alunos de escolas da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro que não sedimentaram o processo de alfabetização.

O projeto desenvolve-se por meio de aulas semanais com duração de aproximadamente três horas, com um grupo de alunos selecionados pela escola parceira. A coordenação e a direção da escola, em consenso com a professora regente, selecionam alunos com dificuldades pedagógicas de uma determinada turma para participarem dos Encontros Interativos no mesmo turno em que ocorrem suas aulas, em um espaço escolar disponibilizado pela instituição.

A equipe de professores participantes do projeto planeja e elabora as atividades que serão realizadas nas aulas, privilegiando um trabalho interdisciplinar e utilizando como recurso pedagógico as múltiplas linguagens. Cada atividade é preparada com o objetivo de tornar o processo de ensino/aprendizagem desafiador e estimulante para os alunos. Além disso, o projeto tem como princípio filosófico valorizar a identidade pessoal e cultural de cada um dos estudantes; a partir desse princípio, a equipe direciona seu planejamento e elabora as atividades que serão desenvolvidas nos encontros.

Amparando-se em uma pedagogia a favor da prática educativa transformadora que propõe o exercício da educação como ato político, o projeto utiliza como principal aporte teórico os estudos realizados por Regina Leite Garcia<sup>1</sup> e Paulo Reglus Neves Freire<sup>2</sup>, excepcionais alfabetizadores e intelectuais engajados com o cotidiano de lutas das classes populares no Brasil. Além dos educadores já mencionados, há uma série de autores que também são referenciais norteadores do projeto: Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Ana Luiza Bustamante Smolka, Maria Teresa Esteban, Edwiges Zaccur, Carmen Sanches e Carmen Vidal Perez. Nessa perspectiva, o projeto de extensão Encontros Interativos foi concebido como uma responsabilidade sociopolítica e pedagógica, para atuar na escola pública visando a contribuir para o processo de ensino/aprendizagem de meninos e meninas das classes populares.

---

<sup>1</sup> Regina Leite Garcia (1930-2016) foi professora emérita da Universidade Federal Fluminense (UFF), atuou como pesquisadora do CNPq e coordenadora do Grupalfa (Grupo de Pesquisa Alfabetização dos alunos e alunas das classes populares) na Faculdade de Educação da UFF.

<sup>2</sup> Paulo Freire (1921-1997), Patrono da Educação Brasileira, é considerado um dos intelectuais mais influentes na história da pedagogia mundial.

## 1.1 - Encontros Interativos e a extensão universitária

O projeto de extensão Encontros Interativos constitui-se em sua funcionalidade como um dos pilares indissociáveis dos três elementos que compõem a instituição Universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. De acordo com o Artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988, “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Sob esse princípio constitucional, a Política Nacional de Extensão Universitária, documento elaborado pelo Fórum dos Pró-Reitores das universidades públicas brasileiras, que teve como norteador o Plano Nacional de Extensão Universitária, publicado em 1999, define:

a Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. Assim definida, a Extensão Universitária denota uma postura da Universidade na sociedade em que se insere. Seu escopo é o de um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, por meio do qual se promove uma interação que transforma não apenas a Universidade, mas também os setores sociais com os quais ela interage. Extensão Universitária denota também prática acadêmica, a ser desenvolvida, como manda a Constituição de 1988, de forma indissociável com o Ensino e a Pesquisa, com vistas à promoção e garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural e social (Política Nacional de Extensão Universitária, 2012, p. 28).

De uma maneira geral, a extensão universitária contribui como uma forma de dar à sociedade uma resposta do conhecimento científico produzido dentro de seus muros. Constitui-se, portanto, como “a instância de diálogo direto da universidade com a sociedade” (MOURA, 2013, p. 67). Para Moura (*idem*, p. 76),

a extensão universitária é um espaço privilegiado, pois propicia uma interação entre universidade e comunidade e a vinculação das ações extensionistas às outras duas funções básicas da universidade. Ao mesmo tempo em que a extensão possibilita a democratização do saber acadêmico, por meio dela, este saber retorna à universidade, testado e reelaborado, construindo assim uma relação dialética entre teoria e prática.



Desse modo, “é graças à extensão que o pedagógico ganha sua dimensão política, porque a formação do universitário pressupõe também uma inserção no social, despertando-o para o entendimento do papel de todo o saber na instauração do social” (SEVERINO, 2007, p. 32).

Conforme estabelecido na formulação da Política Nacional de Extensão Universitária, a extensão universitária é orientada pelas seguintes diretrizes: Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e Impacto na Transformação Social.

O funcionamento da extensão universitária pode ocorrer de acordo com quatro formatos principais: programas, cursos, eventos e projetos de extensão, sendo este último o formato no qual Encontros Interativos se insere. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFRJ (2015, p. 43), entende-se como projeto de extensão uma “ação processual e contínua, de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado, registrado preferencialmente vinculado a um Programa ou como projeto isolado”.

O projeto de extensão que investigo neste trabalho emprega esforços para atenuar uma condição social que ainda assola as classes populares brasileiras: o analfabetismo. O índice de pessoas no Brasil que não tiveram ou não têm acesso à escola vem diminuindo<sup>3</sup> nos últimos anos. No entanto, estar dentro da escola não significa, infelizmente, que o aluno aprende conteúdos básicos ou que se alfabetiza<sup>4</sup>. A parcela de estudantes que ao longo de seus 12 anos de existência participaram dos Encontros Interativos é prova disso. São meninos e meninas que percorreram por longos anos a instituição escolar; porém, eles ainda possuem dificuldades básicas pertinentes ao processo para o qual se destinam os anos escolares iniciais: a aquisição da leitura e da escrita.

De acordo com Galvão e Pierro (2007, p. 13),

a alfabetização é considerada um dos pilares da cultura contemporânea, pelo valor que a leitura e a escrita adquiriram no modo de vida nas sociedades urbano-industriais permeadas pela ciência e tecnologia, e também por ser uma ferramenta que permite o desenvolvimento de outras habilidades igualmente valorizadas nesse âmbito.

---

<sup>3</sup> De acordo com o IBGE, a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos de idade ou mais vem diminuindo nos últimos anos. Em 2000 a taxa era de 13,6% reduzindo-se para 9,6% em 2010. Em 2015 a taxa de analfabetismo para pessoas com 15 anos de idade ou mais representou 8,0% da população brasileira.

<sup>4</sup> “A alfabetização é a habilidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e assimilar, utilizando materiais impressos e escritos associados a diversos contextos. A alfabetização envolve um continuum de aprendizagem que permite que indivíduos atinjam seus objetivos, desenvolvam seus conhecimentos e potencial e participem plenamente na sua comunidade e na sociedade em geral” (UNESCO, 2005, p. 21).

Dessa maneira, da mesma forma que a alfabetização se revela como uma ferramenta que permite o desenvolvimento de habilidades valorizadas no âmbito da sociedade, revela-se também como ferramenta de exclusão. É preciso pensar em que sociedade estamos nos consolidando e o que pode representar o fato de 12,9 milhões de brasileiros acima de 15 anos de idade, de acordo com os dados do IBGE<sup>5</sup>, não poderem ser considerados alfabetizados conforme os indicadores da UNESCO<sup>6</sup>. Não é possível que crianças frequentem a escola durante anos e ainda assim não aprendam a escrever mais do que o seu próprio nome. Essas questões não devem se limitar a discussões exclusivamente do âmbito acadêmico ou escolar, como se coubesse apenas a essas esferas a responsabilidade pelo ato formativo. O analfabetismo precisa ser enfrentado como uma questão social que ainda precisa de intervenções políticas eficazes para que esses elevados indicadores sociais diminuam. Não há como limitar a “culpa” pelo fracasso à instituição escolar, tampouco àqueles que ingressam nela e por diversos motivos desenvolvem uma experiência de fracasso. Não são estes os responsáveis quando se há, em nível macrossocial, tantas falhas em diferentes esferas do Estado que ocasionam impactos tão profundos na trajetória de vida pessoal e escolar de tantas pessoas, o que torna sólido um sistema desigual como é este em que vivemos. Concordo com a afirmação de Garcia, para quem “o espaço micro (escola) reflete as contradições do espaço macro (sociedade)” (GARCIA, 1997, p. 28).

Formar-se para atuar na carreira docente inspira muita coragem frente aos desafios que se colocam nesse caminho, principalmente quando se pretende atuar compromissado com a dimensão política que se atribui às competências do fazer de um professor. Nesse sentido, mais uma vez a extensão universitária mostra-se um potencial para o processo de formação docente. Para Severino (*op. cit.*):

a extensão tem grande alcance pedagógico, levando o jovem estudante a vivenciar sua realidade social. É por meio dela que o sujeito/aprendiz irá formando sua nova consciência social. A extensão cria um espaço de formação pedagógica, numa dimensão própria e insubstituível.

---

<sup>5</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2015, a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais foi estimada em 12,9 milhões, representando 8,0% da população brasileira.

<sup>6</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura.

O graduando que tem a oportunidade de explorar o mencionado espaço que a Universidade oferece pode, além de ampliar seus conhecimentos, vivenciar e promover um contato entre o saber produzido pela ciência acadêmica e sua inserção no âmbito social.

## **1.2 - Planejar e realizar: a equipe de professores participantes dos Encontros Interativos**

A equipe de professores do projeto Encontros Interativos é formada por licenciandos voluntários do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ e pela professora e coordenadora do projeto Irene Giambiagi. A equipe formada por estudantes de Educação busca unificar o que está sendo discutido e aprendido dentro da universidade no decorrer do curso ao que pode ser realizado no cotidiano da escola.

A referida professora ministra a disciplina Prática de Ensino das Séries Iniciais na Faculdade de Educação da UFRJ, disciplina que tem por objetivo habilitar os licenciandos a atuarem no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Composta até 2017 por uma carga horária que totalizava 180 horas semestrais, a disciplina destina parte dessa carga horária ao estágio supervisionado, pré-requisito para a integralização do curso de Pedagogia. Ao iniciar o semestre letivo, a professora Irene apresenta o projeto que coordena aos seus alunos, convidando-os a dele participarem compondo a equipe de professores. É bastante frequente que a participação dos licenciandos atuantes no projeto esteja vinculada à disciplina Prática de Ensino das Séries Iniciais, pois é a partir dela que há a principal forma de divulgação do projeto. No entanto, estar cursando a disciplina acima mencionada não é o que define a equipe que atuará em determinado ano do projeto. Muitos licenciandos concluem a disciplina Prática de Ensino das Séries Iniciais, cumprem a carga horária exigida para finalizar o estágio supervisionado e ainda assim permanecem no projeto durante o período seguinte. Há também licenciandos que dele participam por anos seguidos; há os que nele atuam por um período, mas precisam ausentar-se e retornam alguns anos depois, compondo uma nova equipe de professores e ministrando aulas para uma nova turma de alunos; há também aqueles que, assim como eu, cumpriram a carga horária concernente ao estágio supervisionado em outra instituição e permaneceram no projeto somente como extensionistas; por fim, há graduandos de outros cursos que, interessados em vivenciar a experiência da alfabetização de alunos das classes populares, se sentem motivados e atuar no projeto.

Julgo pertinente analisar a relação que há entre o projeto de extensão Encontros Interativos e a disciplina Prática de Ensino das Séries Iniciais, pois ambos promovem contato

direto com o que pode ser considerado um laboratório prático de estudos dos graduandos que almejam a carreira docente: a escola, a sala de aula e os alunos.

A Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, define o estágio como um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos (...)”. Mais à frente, a mesma lei define que o estágio integra o itinerário formativo do educando, visando ao aprendizado de competências da atividade profissional e à contextualização do currículo. Desse modo, ainda de acordo com a referida lei, o estágio contribui diretamente para o “desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, Lei Nº 11.788, 2008). A Lei Nº 11.788/08 explicita a importância da experiência prática com o campo de atuação profissional para o qual o estudante, seja de nível superior ou não, está se qualificando.

No campo da Educação essa necessidade é latente, pois apesar de todos os estudos dedicados à profissão, é no cotidiano da prática que nos deparamos constantemente sem saber como agir em situações para as quais a universidade e toda a sua excelência teórica não nos preparou. Realidade esta que nos confronta, angustia-nos e em certos momentos nos faz esquecer que devemos agir de maneira técnica e profissional, fazendo-nos lembrar que permanentemente estamos lidando com vidas, sonhos e sentimentos, e que para lidar com vidas, sonhos e sentimentos não há como agir apoiado apenas em postulados teóricos. É preciso muitas vezes “desativar” o profissional que está em atuação e “oferecermo-nos” aos alunos simplesmente com uma proximidade afetiva. Apesar de expressar-me utilizando a palavra “desativar” o profissional, penso que isso nada tem a ver com deixar de ser profissional ético por agir dessa maneira. Acredito fielmente que não há nada mais ético em qualquer profissão do que agir com humanidade e empatia, principalmente quando a nossa profissão nos convida a conviver com as inseguranças do outro, com as dificuldades, ausências e dores do outro. Quando temos ainda a consciência de que esse outro é ainda uma criança em formação física, psicológica e social. Como negar que a profissão docente exige competências que ultrapassam métodos e técnicas?

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFRJ:

o Curso de Pedagogia da FE/UFRJ parte da concepção de que o pedagogo da atualidade deve ser um profissional preparado para intervir nas diferentes situações apresentadas pela realidade educacional brasileira. Para isso, necessita de sólida formação teórica e preparo específico para a intervenção prática, tendo por pressuposto que a condição de professor constitui sua identidade básica, à qual se

agrega a de profissional preparado para atuar na política e na administração educacionais, conforme propõe a LDB 9.394/1996, artigo 64 (*op. cit.*, p. 10).

O trecho do documento acima mencionado evidencia que o curso é planejado com o objetivo de qualificar profissionais capazes de intervir em diferentes situações da realidade brasileira e, para que esse preparo ocorra, o Projeto Pedagógico do Curso apresenta duas maneiras nas quais fundamenta-se: sólida formação teórica e preparo específico para intervenção na prática. Tanto a Lei Nº 11.788/08, que dispõe sobre o estágio de estudantes, quanto o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFRJ - documentos que regem a formação universitária que pesquiso neste trabalho - consideram a experiência prática um fundamento indispensável ao processo de formação profissional. No tocante a isso, Pimenta (1997, p. 28) afirma que “uma das formas de conhecer é fazendo igual, imitando, copiando, experimentando (no sentido de adquirir experiência), praticando”. Portanto, experimentar a vivência no campo cotidiano da profissão revela-se fundamental para o processo formativo. Pimenta (*idem*) afirma também que,

o exercício de qualquer profissão é prático nesse sentido, na medida em que se trata de fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor é também prática. E se o curso tem por função preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que tenha preocupação com a prática. Como não é possível que o curso assuma o lugar da prática profissional (que o aluno exercerá quando for profissional), o seu alcance será tão-somente possibilitar uma noção da prática, tomando-a como preocupação sistemática no currículo do curso.

Tendo em vista que o processo de experiência prática é indispensável à formação docente, pois faz do futuro professor um conhecedor de seu campo de atuação, gostaria de expor neste trabalho algumas reflexões comparativas sobre esse período de experiência que constitui um pré-requisito para a integralização do curso de Pedagogia.

No estágio supervisionado, os estudantes da graduação têm a oportunidade de aprender e de confrontar no cotidiano escolar os estudos e discussões acumuladas no decorrer da formação. Este constitui um período de experiência necessário e é nele que para a grande parte dos estudantes ocorrem os primeiros contatos com o campo de atuação. No estágio supervisionado, porém, em grande parte dos casos, as experiências são um tanto limitadas, pois

os estagiários nem sempre têm espaço para uma atuação mais efetiva. Não considero, entretanto, que isso seja ruim; não pretendo, de maneira alguma, expor uma crítica, mesmo porque julgo o período de estágio supervisionado fundamental à formação docente. No entanto, ao participar do projeto Encontros Interativos, pude comparar as duas experiências que me permitiram ter contato com a sala de aula, e o que pretendo expor é a autonomia que encontrei atuando no projeto, tendo a possibilidade de participar do planejamento dos encontros, estabelecer os objetivos a serem alcançados, avaliar e discutir a minha própria prática e a da equipe de uma forma geral, elaborar atividades e materiais didáticos, selecionar os temas relevantes a serem trabalhados etc. Ou seja, tive a oportunidade de experimentar a docência na prática escolar.

O diferencial que identifico ao comparar as duas experiências é justamente o fato de ressaltar que para preparar-se para uma profissão que exige muito mais do que técnicas, é importante que o estudante tenha um espaço no qual se sinta autor de sua própria prática, conhecendo seus limites e dificuldades, tendo também a oportunidade de avaliar-se e reinventar-se quando necessário. Acredito ainda na importância de formar-se um professor conhecedor dos desafios que constituem o campo educacional, o que pode contribuir para a formação de um profissional preparado para intervir em diferentes situações apresentadas pela realidade educacional brasileira, como propõe o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFRJ. Dessa maneira, ressalto a relevância da existência do projeto Encontros Interativos, bem como de outros projetos de extensão que, superando os limites do estágio supervisionado, oferecem aos estudantes o contato direto com sua carreira profissional, de forma que lhes possibilite atuar tornando-se autores de sua prática. Essa autoria à qual me refiro não ocorre de forma abrangente e sem fundamento, pois se dá sob a orientação de um profissional qualificado para isso, que é o coordenador do projeto de extensão, professor este que, deliberadamente, em um espaço aberto para debates e estudos teóricos, contribui para a formação de um educador autônomo e consciente de sua função pedagógica, social e política no exercício da docência.

De acordo com Freire (1996, p. 12)

é preciso, sobretudo e aí vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua própria construção do saber.

Aprendemos com o autor que desde a sua experiência formadora o professor precisa assumir-se como sujeito da produção do saber, e é este sujeito a quem me refiro ao defender a necessidade de um espaço onde o licenciando tenha autonomia para atuar, a fim de que ao formar-se e habilitar-se educador, sinta-se confiante em sua prática ao exercer a profissão e se assuma, como menciona Freire, sujeito da produção do saber. Essa atitude poderá refletir-se em seu futuro exercício docente, isto é, colaborará para torná-lo um profissional mais seguro e consciente de seu papel na sociedade, o que supera os limites da ação pedagógica. Afinal, ensinar é o que representa a parte objetivamente técnica da profissão docente. No entanto, cabe ressaltar, os elementos cotidianos que permitem essa especificidade da profissão, não são puramente técnicos. É nesse sentido então que a necessidade da experiência e a sensibilidade ocasionada por ela, se revelam. Para Carvalho e Rangel (*in* GARCIA, 2009, p. 129),

um professor experiente, no sentido que atribui Larrosa, não necessariamente é um professor velho de profissão, mas também pode sê-lo. O professor experiente é aquele que se abre à experiência docente, podendo perceber, em alta intensidade, tudo o que passa, tudo que o toca, tudo o que lhe acontece, tudo o que mexe com ele, tudo o que o provoca, tudo o que o convida à docência.

Esse convite acontece a cada dia em contato com o cotidiano da sala de aula, confrontando o que se estuda para formar-se professor e o que pode ser feito no dia a dia para tornar-se de fato um professor.

Em 2017, ano em que participei dos Encontros Interativos, o projeto recebeu a presença de uma estudante da Faculdade de Letras da UFRJ que se interessava por compreender melhor o processo de aquisição da leitura e da escrita de alunos das classes populares. Ao ter conhecimento da proposta dos Encontros Interativos, engajou-se no grupo. Dessa maneira, o projeto pôde reunir em 2017 uma equipe de professoras composta por duas estudantes da Faculdade de Educação, uma estudante da Faculdade de Letras e a coordenadora, professora Irene Giambiagi.

Semanalmente o grupo de professoras reunia-se na Faculdade de Educação para planejar as aulas e distribuir as tarefas de cada uma, bem como avaliar o trabalho que estava sendo desenvolvido. Tanto a organização das reuniões de planejamento como os dias reservados para as aulas, são estabelecidos a cada ano letivo em função da disponibilidade da escola e dos participantes. Neste capítulo, são descritas as principais informações sobre a sistematização que

o projeto utiliza para o seu funcionamento; no entanto, vale destacar que essa organização sofre modificações anuais de acordo com as demandas específicas da escola e da composição da equipe.

### **1.3 - A escola**

Estabelecendo parceria com a instituição onde ocorre, o projeto de extensão Encontros Interativos visa a aprofundar laços entre a universidade e a escola pública, buscando oferecer subsídios que ajudem a melhorar o desempenho escolar dos educandos participantes. Como já mencionado, o projeto iniciou suas atividades em 2006, ano em que foi criado. Desde 2011 ele vem sendo implementado em uma única escola situada na Zona Sul do Rio de Janeiro. Essa permanência é positiva, pois proporciona o estabelecimento de vínculos sólidos entre o projeto e a escola. Dessa forma, a comunidade escolar pode acompanhar o trabalho que está sendo desenvolvido ao longo dos anos, avaliar os resultados, observar o funcionamento e, pelo que se percebe que tem ocorrido, construir uma relação de respeito e confiança.

Toda a comunidade escolar recebe os participantes do projeto de forma amigável e mostra-se disposta a oferecer os suportes humanos e materiais sempre que necessário, a fim de que as atividades possam ser realizadas com êxito. Essa parceria tem um valor expressivo, visto que a escola está recebendo um grupo de pessoas vindas de fora da instituição para atuar em funções que seus profissionais exercem, participar de sua rotina e conhecê-la de maneira mais próxima, confiando a nós, assim, os seus alunos. Isso poderia implicar uma série de questões conflitantes caso não fosse construída uma relação de confiança. No entanto, a direção sempre se mostrou interessada, receptiva e participante, na medida do possível, às propostas do projeto. A coordenadora Irene Giambiagi participa de frequentes reuniões com a direção, a coordenação e a professora regente da turma dos alunos dos Encontros Interativos, a fim de alinhar as informações tanto do que ocorre no projeto, quanto das demandas e expectativas da escola. Os funcionários da instituição reconhecem o trabalho que é realizado e mostram-se dispostos a ajudar. Os professores e professoras da escola algumas vezes puderam ter participação no planejamento de aula do projeto, pois quando possível para toda a equipe, a coordenadora Irene Giambiagi preconizava que a reunião de planejamento fosse feita na escola. Nas ocasiões em que isso ocorreu, tivemos momentos de trocas de informações e conhecimentos muito significativos, podendo compreender um pouco mais sobre a escola parceira e estabelecer contato com os demais profissionais que nela trabalham.



As professoras atuantes no projeto tinham a liberdade de alimentar-se na escola. Diversas vezes, o horário de almoço proporcionou uma aproximação entre as professoras extensionistas e os alunos; estes, ao sentarem-se juntos à mesa, puderam compartilhar conversas, afeto e alguns instantes juntos fora da sala de aula. É imprescindível reconhecer como essa relação de confiança que a escola estabelece com o projeto proporciona uma estrutura que possibilita a realização de um trabalho de qualidade.

A escola na qual o projeto vem ocorrendo durante estes anos localiza-se no bairro de Copacabana e atende a meninos e meninas das comunidades adjacentes. O processo educacional dos alunos dessa escola se dá em meio a intensa violência do Rio de Janeiro e aos demais problemas sociais que assolam as classes populares cariocas. Em 2015, a escola alcançou o Ideb<sup>7</sup> 6,1 para os anos iniciais e 4,5 para os anos finais. A partir dessas informações, pode-se verificar que as avaliações externas apresentam resultado de insuficiência para o segundo segmento. O que importa, porém, a partir desses resultados, é compreender o que está comprometendo a trajetória escolar dos alunos, buscando identificar o que está ao alcance da escola fazer para reverter tal quadro.

A realidade de dificuldades vivenciada pelos estudantes com os quais trabalhamos tem grande impacto na vida escolar e em seu interesse pela escola. As políticas públicas educacionais e sociais, a segurança, a saúde, as condições de habitação, a alimentação, a distribuição de renda, a cidadania, o lazer, a família e tantos outros fatores estão diretamente relacionados à aprendizagem e àquilo que a escola e os estudos podem representar para eles. Apesar desse quadro desfavorável, a escola não está eximida de sua responsabilidade nesse processo, mas por estar inserida em um contexto completamente precarizado, presumo que em meio a tantas ineficiências, não há como encontrar um responsável pela situação de desempenho escolar prejudicado que é revelado através dos indicadores apresentados. No que diz respeito a isso, Nóvoa afirma que a função de ensino da escola centrada na aprendizagem dos alunos tem sido distorcida e ineficiente devido à quantidade de esforços para os quais ela precisa empenhar em fatores que fogem a sua competência, tornando-se dessa maneira, como o autor denomina, “escola transbordante”. De acordo com Nóvoa (2007, p. 6),

---

<sup>7</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Indicador criado em 2007, reúne resultados a partir do fluxo escolar, considerando dados sobre a aprovação dos estudantes e as médias de desempenho nas avaliações do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). É medido a cada dois anos e apresentado em uma escala que varia de zero a dez. A meta para o Brasil é alcançar a nota 6, pois corresponde ao resultado obtido pelos países desenvolvidos da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Pesquisa realizada no site QEdu. Disponível em: <[http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education\\_stage=0&item=>](http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=>)> Acesso em: 18 jun. 2018.

há hoje [na escola] um excesso de missões. A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo –, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. Muitas das nossas escolas são instituições distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras. E quando se enuncia cada uma dessas missões ninguém ousa dizer que não são importantes. Mas a pergunta que se deve fazer é: a escola pode fazer tudo?

Como bem exemplifica o autor, nos últimos anos muitas responsabilidades que são atribuídas à escola ultrapassam a sua competência. Os resultados visíveis, porém, apontam e responsabilizam-na sem considerar que os profissionais que nela atuam estão cumprindo incumbências que revelam a ausência do poder público na sociedade. Quando uma escola possui alto índice de evasão ou tem seus alunos com baixo desempenho, torna-se necessário repensar suas estratégias pedagógicas e nós, como estudantes de Educação ou mesmo como cidadãos, precisamos repensar o que isto significa em nossa sociedade como um todo. Ou seja, é fundamental considerar os agravantes sociais sinalizados a partir desses resultados ao contrário de limitar a explicação de que o baixo desempenho dos alunos acontece devido à defasagem ou ineficiência da instituição escolar.

#### **1.4 - Os alunos**

A seleção da turma que participa do projeto é feita no início do ano letivo em um consenso entre a direção e a coordenação da escola, que buscam selecionar a turma na qual os alunos apresentam mais dificuldades com relação ao processo de alfabetização. Em 2017, a direção, juntamente com a professora regente, optou por selecionar somente alguns alunos de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, contemplando inicialmente 12 alunos com faixa etária entre 10 e 14 anos, o que por si só já representa uma exemplificação do índice de alunos com distorção idade-série<sup>8</sup>.

Iniciamos o trabalho com um total de 12 alunos, conforme foi mencionado. Em pouco tempo, porém, esse número foi reduzido para 11, pois um de nossos alunos foi transferido de turno. Essa transferência se deu porque o aluno, que já possuía histórico de expulsão em outras

---

<sup>8</sup> Proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar.

instituições, “não estava se adaptando a sua turma” e enfrentava uma série de divergências entre os colegas, o que dificultava sua socialização. M. era um aluno de apenas 10 anos de idade, já estigmatizado por praticamente todos os colegas, não somente de sua turma, mas de toda a escola. Não conseguindo socializar-se e envolvendo-se em brigas frequentes, a escola, buscando evitar uma nova expulsão, optou por transferi-lo do turno da tarde para o da manhã, motivo pelo qual permaneceu por pouco tempo no projeto.

Apesar do pouco contato com M., posso afirmar que as aulas em que ele participou conosco foram bastante difíceis. Os alunos da turma evitavam qualquer tipo de contato com ele devido ao seu comportamento agressivo. Quando as demais professoras e eu tivemos conhecimento de algo do histórico de vida que o acompanhava, como por exemplo abandono familiar e situações de vulnerabilidade que ele vivenciou, relativizou-se a nossa visão sobre ele como um “aluno problema”, pois era dessa forma que M. era reconhecido devido aos constantes casos de confusões na escola que o envolviam. Conhecer um pouco mais sobre as dificuldades enfrentadas pelo menino fez-nos entender que a agressividade apresentada por ele talvez fosse a forma que ele utilizava para externalizar suas angústias e medos. O que pretendo dizer é que tomar conhecimento sobre um pouco de sua história ajudou-nos a compreender que a vida em si já lhe apresentava incontáveis motivos para afastá-lo da escola e de tudo aquilo que deveriam ser “aspirações compatíveis a sua idade”. Nós como professoras, porém, não poderíamos ser mais um destes que o afastariam do que nomeio “aspirações compatíveis a sua idade”, o que inclui a escola. Não nego que temíamos, e muito, como seria o andamento do trabalho com a presença desse aluno, mas a partir das novas informações de que dispúnhamos, buscamos modificar o nosso olhar sobre ele, em um esforço de propiciar-lhe inclusão durante os encontros.

Em pouco tempo, porém, o M. deixou de participar dos encontros e confesso tristemente que isso causou em nós, professoras, um sentimento de alívio. No entanto, aproximadamente um ano após esse momentâneo alívio, manifestou-se o pesar de forma lamentável, pois chegou até nós a inconcebível notícia de que o nosso aluno havia sido assassinado em uma comunidade próxima à escola. Foi impossível não questionar nesse momento se talvez esse menino poderia ter tido a chance de percorrer outros caminhos que lhe impediriam ter sua vida interrompida por um assassinato aos 10 anos. Ele passou por mim e pelas outras professoras da equipe, por isso, o questionamento que ficou foi: será que respirar aliviada por ter longe do nosso cotidiano um “aluno-problema” foi realmente positivo? O “aluno-problema” pode ter saído das vistas dos nossos olhos e não importunado mais os nossos outros alunos nem o andamento das aulas, mas ele estava ali, fazendo parte da nossa sociedade. As escolhas que M. fez ou que faria, caso sua

vida não tivesse sido ceifada tão jovem, teriam consequências para mim, para as outras professoras e para todos nós, que fomos resistentes ao convívio com ele. O “aluno-problema” havia saído dos meus olhos naquele momento, mas não havia saído da minha vida, nem da vida da sociedade que o cercava.

Quando neste trabalho defendo que as questões da escola não são exclusivas da escola, mas completamente sociais, posso usar como exemplo tudo o que acabei de descrever. Acrescentaria, ainda, que mesmo que o Estado não se pronuncie a favor das especificidades que demanda à escola, mesmo que a lógica neoliberal “que inventou a miséria na fartura” (FREIRE, *op. cit.*, p. 40) continue prevalecendo, e todavia sendo, perpetuada através do sistema vigente, quem se dedica à docência pode buscar minimizar em seu cotidiano esses efeitos, ensinando com ética e despertando o pensamento crítico nos alunos, oferecendo-lhes respeito, diálogo e caminhos para mudar essa realidade aparentemente imutável.

Foi preciso discutir neste trabalho, as inquietações que envolveram a presença e a posterior ausência do aluno que participou por pouco tempo do projeto, pois foi algo que marcou profundamente a formação das professoras estudantes em 2017.

Após a saída de M., o grupo permaneceu com 11 estudantes até que, no mês de outubro, a pedido inesperado da direção, recebemos outro “aluno-problema”. Dessa vez era um menino de 6 anos que estava no 1º ano do Ensino Fundamental e, apesar da pouca idade, já possuía um histórico de expulsão e estigmatização frente aos colegas e à comunidade escolar. Deter-me-ei mais detalhadamente sobre sua presença nos Encontros Interativos em um capítulo mais à frente.

De uma forma geral, os alunos que integraram a turma de 2017 são alunos com histórico de repetência, situação socioeconômica desfavorável, residentes de comunidades que possuem elevado grau de violência; alunos estes que, em não raras ocasiões, são impedidos de frequentarem a escola devido aos tiroteios frequentes na comunidade em que moram. Além de tudo isso, alguns desses alunos possuem histórico de abandono familiar; enfim, havia uma série de ausências e de estigmas que caracterizavam o perfil da turma de educandos que participava do projeto Encontros Interativos.

## **1.5 - A metodologia**

As aulas planejadas para os encontros têm o objetivo de proporcionar aos alunos auxílio pedagógico nas dificuldades do processo de alfabetização. Privilegia-se um trabalho

interdisciplinar por meio das múltiplas linguagens, sendo oferecidas aos estudantes atividades lúdicas e diversificadas, como teatro, contação de histórias, jogos, músicas, pinturas, entre outras (atividades) que envolvam a leitura e a escrita, cálculos e conhecimentos gerais que façam parte do cotidiano de vida dos alunos. Cada atividade é planejada para que haja conexão entre o conteúdo que está sendo trabalhado e a realidade vivenciada pelos estudantes. Nesse sentido, como bem afirma Sampaio (*in* GARCIA, 1997, p. 39) “qualquer aprendizagem só se dá de fato quando o sentido está presente. Só assim se verifica a mobilização do sujeito enquanto totalidade: razão, sensação, sentimento, intuição, imaginação estão presentes quando a atividade tem sentido”.

A utilização de metodologias diversificadas representa a tentativa de atender às dificuldades apresentadas pelos estudantes, tornando as atividades as mais prazerosas possíveis para que eles se sintam estimulados. As aulas se iniciam com a contação de alguma história, seguem com as atividades preparadas e finalizam-se com uma música, para a qual cada aluno recebe uma folha com a letra das composições, a fim de acompanhar o áudio e os versos da letra (ver anexo I). Para encerrar o dia, há um momento de confraternização: um lanche, que é compartilhado entre a equipe de professores do projeto e os alunos participantes. Nesse último momento há a oportunidade para a socialização de forma mais descontraída, sem a preocupação com os “deveres”. Os alunos ajudam a equipe de professores na hora de servir o lanche, dividindo de forma justa o alimento e depois auxiliando na hora de limpar o local. É nítido o desejo deles de colaborar, nesse momento ocorre uma verdadeira disputa de “ajudantes”. A hora do lanche não é somente um momento de aprazimento, mas também de aprendizado.

Minutos antes do horário marcado para a aula, a equipe de professores chega ao local para organizar a sala. Eles dispõem as mesas em grupos e aguardam a chegada dos alunos, que ao entrar escolhem seus lugares. Aprendi com Vygotsky que a aprendizagem ocorre através da interação com a troca de informações, determinando o que o autor denomina “Zona de Desenvolvimento Proximal”. No que diz respeito ao processo de aprendizagem, Sampaio (*idem*, p. 34) destaca:

as crianças não constroem conhecimentos num processo mecânico de acumulação gradual de informações. O conhecimento é constituído através de um processo caracterizado pela busca, pelo confronto de possibilidades, certezas e incertezas. Na apropriação da linguagem escrita, a criança formula hipóteses, confronta-as, conformando-as ou não, nas situações de interação e interlocução com os seus colegas, sua professora e o meio social mais amplo.

A configuração da sala de aula com as carteiras dos alunos organizadas em grupos justificada-se pela convicção de que a interação favorece o processo de ensino/aprendizagem. Em algumas ocasiões esse agrupamento insólito (visto que, na escola, comumente as cadeiras são organizadas em fileiras) foi confundido pelos alunos como uma oportunidade para desviar o intuito da aula, facilitando brincadeiras com figurinhas chamadas *tazzo*, conversas sobre assuntos não condizentes com o ambiente escolar ou até mesmo com as condutas que acreditamos não ser idôneas, como por exemplo, determinadas conversas que eles teciam em defesa de facções do tráfico de drogas do Rio de Janeiro. Por algumas vezes presenciei situações nas quais os alunos discutiam sobre as facções do tráfico de drogas e disputavam dizendo que a facção da sua comunidade era “melhor” que a facção da comunidade que habitava o colega. Resumidamente, tal organização propiciou grupos que “não davam certo juntos”, pelo menos em dias em que os integrantes estavam mais agitados, quando foi preciso separá-los. Entendo, porém, que por mais que os referidos assuntos causassem desconforto, estavam presentes no cotidiano dos estudantes e em muitos casos retratava a realidade em que suas famílias estão inseridas. Não há como desprender tais assuntos dos alunos esperando que deixem portas fora da escola suas vivências sociais e familiares, são questões que os cercam e que até definem suas histórias de vida e vidas futuras. Também não há como trabalhar com alunos que têm esses preceitos de forma tão latente e ignorar tal realidade, fingindo não percebê-la. A postura das professoras frente às mencionadas situações era discutir o caráter social desses impactos e, por meio de nossos recursos pedagógicos, apresentar-lhes outros elementos culturais. Apesar do desconforto ocasionado pelas circunstâncias acima relatadas, as atividades coletivas que favorecem as trocas de informações entre os alunos, sempre estiveram presentes nas aulas, pois consideramos que elas propiciam a construção de conhecimentos a partir da interação, o que estimula o processo de aprendizagem.

As atividades lúdicas pensadas para as aulas são os recursos pedagógicos que o projeto prioriza utilizar. O que direciona, porém, todo o trabalho e a proposta que orienta a execução do projeto para o qual se voltam as atividades é a busca pela valorização da identidade dos educandos. De acordo com Oliveira (*idem*, p. 70),

a alfabetização comprometida com o sucesso das crianças das classes populares, empenhada em que se apropriem desta linguagem enquanto instrumento de crítica e afirmação social, é antes de mais nada o resgate do sentido e a recuperação da autoria.

Justifica-se dessa maneira a preocupação com a afirmação social e pessoal dos alunos. É preciso lembrar que estamos nos referindo a indivíduos marcados por ausências de direitos sociais, pela convivência frequente com a insegurança e pelo estigma de não saber ler e escrever mesmo frequentando a escola e encontrando-se em anos escolares à frente daqueles destinados ao processo de alfabetização.

A proposta que direciona as aulas dos Encontros Interativos busca reconhecer tudo aquilo que constitui individualmente os nossos alunos, com o intuito de que se sintam valorizados e estimulados. Busca-se, no decorrer das atividades, conhecer seus gostos, preferências, sonhos, compreender melhor sua visão sobre a realidade que os cerca, motivá-los elogiando as boas ações e, sempre que possível, recuperar e afirmar a autoestima para que se sintam confiantes e capazes.

O processo de ensino/aprendizagem ocorre, segundo a proposta em que se ampara o projeto Encontros Interativos, por meio de ações conjuntas que despertem a autoria e a criatividade dos educandos, colocando-os como o centro desse processo, afirmando-os como sujeitos sociais cooperantes para o conhecimento e estimulando sua autovalorização, a imaginação e a interação com os demais.

Segundo Alves (2004, p. 54), “cada criança é única, com seus próprios sonhos, ritmos e interesses. A escola não pode destruir essa criança para moldá-la a uma ‘forma’”. Dessa maneira, justifica-se a idealização do projeto que privilegia planejar atividades considerando a singularidade de cada um dos participantes. Ao atuar como extensionista dos Encontros Interativos em 2017 na qualidade de professora, pude ter a oportunidade de observar de perto esse processo, aprendendo a elaborar e a promover atividades que refletiam, na prática, propostas que não se limitavam somente aos fins pedagógicos, mas estimulavam a valorização cultural e pessoal dos educandos. De que maneira? Vou explicar melhor no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 2 - REFORÇO, NÃO! ENCONTROS INTERATIVOS, SIM!**

A princípio, gostaria de destacar que o desenvolvimento do projeto Encontros Interativos no ano de 2017 ocorreu por meio de reuniões regulares semanais entre as professoras que atuaram naquele ano. A pauta principal dessas primeiras reuniões era planejar a primeira aula.

O objetivo dessa aula inicial seria, sem dúvida, conhecer os 11 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental selecionados pela escola para, ao longo de 2017, compor a turma que participaria do projeto. Dessa maneira, em reuniões semanais, as graduandas encontravam-se com a coordenadora Irene Giambiagi para compartilhar ideias sobre possíveis temas para as aulas, apresentar indicações bibliográficas e musicais (afinal, a cada encontro seria apresentada uma música aos alunos, com ritmo e repertório variados), sugestões sobre atividades diversificadas que poderiam ser interessantes para incluir no planejamento, além de fazer anotações sobre tudo o que poderíamos reunir de insumos para planejar a primeira e as demais aulas. Nessas reuniões nós, professoras, além de planejarmos coletivamente as aulas, pudemos nos conhecer melhor como grupo, aproximação esta essencial, afinal, estaríamos atuando em equipe durante todo aquele ano. Portanto, era fundamental conhecermos a maneira de trabalhar de cada uma e estabelecer entrosamento entre nós, visto que tanto a interação entre professoras e alunos, quanto a interação entre as próprias professoras, precisava ainda ser construída e fortalecida. Sendo assim, entre reuniões, debates, conversas, trocas de experiências e informações, estava aos poucos sendo gerado o projeto Encontros Interativos de 2017.

Refiro-me à expressão “estava aos poucos sendo gerado”, pois antes e durante a realização do projeto, as demais professoras e eu cuidamos de cada detalhe para que tudo ocorresse da maneira como julgávamos ser a melhor possível. Cuidamos de pensar os conteúdos que seriam trabalhados, a forma como as atividades seriam executadas, pesquisamos variados recursos, temas e, em determinados momentos, foi preciso pesquisar e estudar as temáticas escolhidas a fim de ampliar o nosso conhecimento, oportunizando-nos melhor domínio sobre os assuntos tratados nas aulas; produzimos artesanalmente materiais didáticos, dedicamos nosso tempo e nosso entusiasmo a idealizar e elaborar cada aula. Sendo assim, o projeto foi gerado a cada reunião de planejamento, a cada aula realizada, a cada compartilhamento de ideias que inspirou novas ideias, a cada descoberta e aprendizado nosso e dos alunos. Acredito que o projeto seguiu “sendo gerado” até o seu último dia de funcionamento, pois, assim como uma



mãe que está gerando um filho e da mesma forma como esta, ainda que não possa vê-lo, sonha, planeja, satisfaz-se com sua vinda e já vivencia em plenitude os desafios e as descobertas de sua incipiente maternidade, nós também, como professoras, vivemos a docência naqueles momentos e sentimo-nos gestantes de um projeto cuja autoria assumimos com nossa prática, descobrindo desafios, explorando nossas próprias aptidões e amadurecendo como profissionais.

Ao planejar a primeira aula, muitos questionamentos nos interrogavam. Não sabíamos ainda como eram os dez alunos e uma aluna que iriam nos acompanhar naquele ano. Do que gostavam? Sobre o que se interessavam? Eram agitados ou calmos? Eram altos? Baixos? Iriam gostar de estar conosco? Em qual fase do aprendizado do sistema de escrita cada um deles se encontrava? Quais eram suas maiores dificuldades no processo de alfabetização? Eram muitos questionamentos, uma vez que ainda não os conhecíamos.

A primeira aula foi planejada e as atividades objetivavam fornecer-nos informações sobre os alunos que compunham a nossa turma. Iniciamos a aula com um momento de apresentações para que pudéssemos começar a conhecer-nos. Era comum nas primeiras aulas tornar esses momentos de apresentações brincadeiras nas quais após cada aluno e cada professora dizer seu nome, alguém era escolhido para repetir os nomes já mencionados. Os alunos tinham que dizer como se chamavam as professoras e as professoras deveriam falar como se chamavam os alunos (para facilitar, eram informadas apenas as letras iniciais dos nomes). Da parte das professoras, era comum confundirmos os nomes ou trocá-los por outros parecidos. Esses momentos iniciais representavam uma maneira descontraída de memorizar os nomes e de construir uma afinidade entre o grupo. Também era comum aproveitarmos esses momentos preliminares para contar quantos alunos havia na sala, quanto totalizavam juntos alunos e professoras, e, ainda, quantas pessoas haveria se retirássemos uma determinada quantidade. Assim, discretamente, introduzimos de forma lúdica conteúdos de alfabetização e cálculos matemáticos.

Iniciada a primeira aula, foi possível obter um contato com os alunos e tudo parecia fluir bem. Começamos o momento de apresentações, conversamos com eles e, então, demos início a nossa planejada primeira atividade pedagógica: uma entrevista. Os alunos foram agrupados em duplas; nessas duplas, um aluno seria o jornalista (entrevistador), e o outro seria a celebridade (entrevistado); posteriormente, essas posições se inverteriam. Optamos por nomear os entrevistadores e entrevistados como jornalistas e celebridades, pois era uma maneira de estimulá-los a se sentirem valorizados. Confeccionamos uma estrela de borracha EVA com *glitter* para caracterizar cada entrevistado e um crachá de jornalista para cada entrevistador. Eram objetos simples, mas que proporcionaram uma afeição à função que cada um estava

exercendo durante a atividade. O roteiro da entrevista continha perguntas tais como: qual é o seu nome? Qual é a sua idade? Qual é a sua cor preferida? Qual é o seu time do coração? O que você gosta de fazer quando não está na escola? Qual é o lugar do Rio de Janeiro de que você mais gosta?, entre outras perguntas que tinham como objetivo conhecer as preferências e a personalidade de cada aluno (ver no anexo II a mencionada entrevista). Pedagogicamente, essa foi a maneira que escolhemos para fazer a avaliação diagnóstica dos alunos com relação aos respectivos processos de alfabetização.

Mesmo conscientes de que o projeto Encontros Interativos se destinava a alunos que cursavam anos escolares acima do período de alfabetização, embora apresentassem dificuldades concernentes a esse processo, confesso que foi um grande espanto ao nos depararmos com os resultados da sondagem. Espanto este ocasionado ao perceber que havia alunos com limitações até mesmo para escrever o seu próprio nome. É certo que tínhamos o conhecimento de que nosso trabalho como professoras seria direcionado às dificuldades do processo de alfabetização; no entanto, somente ao verificar qual era o grau dessas dificuldades é que percebemos o quanto seria desafiador para nós o trabalho que estávamos iniciando.

Afinal, como entender ou explicar que meninos e meninas que frequentam a escola durante tantos anos, chegam até o 4º ano do Ensino Fundamental sem conseguir sequer reconhecer as letras do alfabeto? Como compreender que essa realidade que tanto nos comoveu não é, infelizmente, uma particularidade daquela escola e daqueles alunos? Muito pelo contrário, é uma realidade quase “comum” para grande parte das escolas públicas brasileiras. Realidade esta que traduz um cenário educacional perpetuado por longos anos em nossa história, no qual a educação foi e é ainda hoje símbolo de distinção entre classes. Como bem descreve Teixeira (1977, p. 27),

as escolas não foram afinal criadas para renovar as sociedades, mas para perpetuá-las e, por isto mesmo, a sua relação com as estruturas sociais de classe teria de ser a mais estrita. Nenhum sistema de escolas jamais foi criado com o propósito de subverter a estratificação social reinante.

Saliento que tal análise, descrita em 1957, ano da primeira publicação da renomada obra de Anísio Teixeira “Educação não é privilégio”, demonstra-se ainda atual mesmo passados mais de 60 anos, confirmando, portanto, a perpetuação desse cenário.

Após o desenvolvimento da primeira aula e tendo já vivenciado o primeiro contato com os educandos, nossa proposta pedagógica teve como foco priorizar um espaço de diálogo que pudesse contribuir para o processo de ensino/aprendizagem, buscando relacionar os conteúdos escolares às temáticas presentes no cotidiano deles.

Inicialmente tudo parecia favorável para o seguimento das aulas: planejamos atividades lúdicas, pesquisamos assuntos que poderiam ser interessantes para discutirmos em sala, selecionamos histórias divertidas para contarmos, escolhemos músicas diversificadas e, ao término de cada encontro, haveria o nosso lanche de confraternização e socialização.

Acontece, porém, que da mesma maneira como fomos recebidas com entusiasmo por alguns alunos, também fomos recebidas com certa medida de resistência por outros. Muitos dos nossos alunos já estavam habituados a frequentarem diversas aulas de reforço oferecidas pela escola na tentativa de auxiliá-los a melhorar o desempenho escolar. Destarte, muitos chegaram até a turma dos Encontros Interativos com um histórico de reprovações, dificuldades e frequente participação nas aulas de reforço; ou seja, eram alunos estigmatizados pelo “não aprender”. Um dos nossos ofícios foi tentar desconstruir essa imagem pessimista que eles possuíam de si mesmos.

Acompanhando a insegurança e o conformismo com o fato de não saber ler ou escrever, ouvi muitas vezes: “tia, eu não sei ler, não adianta!”. Por meio dessa fala eu percebi que, naquele momento da vida, não saber ler e escrever marcava a causa de suas reprovações, idas ao reforço e os afirmava como alunos que sempre tinham dificuldades. Ler e escrever parecia para eles um desafio; no entanto, não era um desafio desafiador mas, ao invés disso, um desafio bloqueador, causador da rotulação de aluno que não aprende e por isso precisa de “reforço”.

Sempre que o grupo chegava em nossa sala de aula (que acontecia na biblioteca da escola), referia-se às nossas aulas como aulas de reforço. Toda vez que eu ouvia isso, intervinha e dizia aos alunos que não teríamos aula de reforço; eles, então, olhavam-me desconfiados e perguntavam: “é o quê tia?”. “Encontros Interativos!”- era sempre o que eu lhes respondia. Algumas vezes eu notei que aquilo que eu lhes dizia parecia não ter muito sentido nem fazer diferença, pois certamente eles acreditavam que estavam frequentando nossas aulas porque precisavam de reforço. De uma maneira geral, eles não estavam enganados ao pensar assim, uma vez que foram selecionados para participar dos Encontros Interativos pela mesma razão por que eram escolhidos para as aulas de reforço escolar. No entanto, a nossa proposta não consentia tê-los naquele espaço, definindo-os como alunos não alfabetizados, que estavam ali porque não aprenderam e por isso necessitavam de reforço. Logicamente, não seria somente a minha fala que os faria mudar de opinião sobre as aulas e sobre eles mesmos; ao invés disso, a nossa relação

dialógica e o desenvolvimento pedagógico no decorrer do projeto é que poderia, aos poucos, fazê-los reconhecer nossas aulas como “Encontros Interativos”. Aprendi com Freire que a educação libertadora, em sua essência, privilegia a postura dialógica como fundamento primordial. O autor defende a dialogicidade como prática de uma educação humanizadora, pois para ele “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 45). A esse respeito, Esteban (2002, p. 12) explica que “a interação dialógica exercita a capacidade de assumir perspectivas diferentes e de interpretar a perspectiva do outro. Gera um processo coletivo em que a subjetividade, a consciência crítica e a autonomia são permanentemente fortalecidas”.

Discutir a diferença entre as mencionadas nomenclaturas (aulas de reforço ou Encontros Interativos), implica refletir sobre o que representa para os alunos estar em um reforço escolar e significa para nós, professoras, afirmar o sentido do nosso trabalho bem como a maneira de conduzi-lo buscando alternativas capazes de desconstruir uma possível visão pessimista dos alunos sobre sua própria autoestima, o processo de alfabetização e as aulas que preparamos. Portanto, enaltecer a identidade cultural e pessoal dos estudantes sempre foi um dos principais desígnios de nossas intenções pedagógicas, uma vez que estimulá-los a reconhecer o valor que possuem é um trabalho de fortalecimento da autoestima capaz de reafirmá-los como sujeitos sociais; imprescindível, uma vez que o processo de alfabetização exige que os estudantes se sintam confiantes e seguros para se arriscarem ao erro enquanto testam suas hipóteses de escrita/leitura, permitindo-lhes vivenciar esse processo com um propósito que o torne significativo (ver nos anexos III e IV uma atividade escrita e uma poesia que retratam o nome de cada aluno do projeto).

Dessa maneira, priorizamos, através da nossa conduta, construir um ambiente alfabetizador no qual o diálogo, o respeito e a ludicidade fossem os objetos impulsionadores da aprendizagem, pois acreditamos que o processo de alfabetização aconteceria de forma interdisciplinar, com o uso de variados recursos didáticos e por meio da construção de um ambiente aprazível que estima a interação entre o grupo. Em função desses princípios buscamos direcionar nossa prática, a fim de que o aprendizado acontecesse a partir de uma experiência significativa para todos os envolvidos (professoras e alunos).

Não foi nada fácil. Nosso planejamento, as intenções e os esforços eram articulados para desempenhar o que no decorrer da graduação foi discutido e aprendido. Ao dar início ao projeto, aparentemente tudo seria mais simples, pois o planejamento estava de acordo com o embasamento teórico estudado, o qual acreditamos fundamentar uma educação que privilegia não somente o desempenho escolar, mas, acima de tudo, o estímulo ao aluno a reconhecer-se

como sujeito social. Acontece, porém, que a nossa disposição para exercitar os conhecimentos aprendidos conforme os anos de graduação não era capaz de prever as situações que iríamos vivenciar no cotidiano do projeto. Somente o contato com os alunos no decorrer das aulas nos apresentou as circunstâncias que frustraram um pouco as expectativas devido ao fato de tudo não ocorrer da forma harmoniosa conforme havíamos planejado. Atualmente, depois da experiência ter passado, faz sentido compreender que parte dessa frustração se deu por pensarmos que só porque as aulas estavam carinhosamente planejadas, seriam convenientemente executadas, de maneira que os alunos se sentiriam motivados e se interessariam pelas atividades propostas, sendo então as aulas maximamente proveitosas. Esquecemo-nos, porém, que os alunos não são fantoches manipuláveis; ao contrário disso, possuem sentimentos que são expressos de diversas maneiras. Ter um plano ideal e um grupo de professoras empenhadas com boa vontade não nos preservou de encontrar resistência e, em certa medida, agressividade por parte de alguns alunos durante as aulas.

A resistência que recebemos despertou em determinados momentos um mecanismo de defesa com certa resistência das professoras em formação. Isso ocorreu não somente pelo esforço decorrente do planejamento das aulas, dispor do nosso tempo buscando recursos materiais para proporcionar um espaço aprazível, pesquisar, pensar, estudar, empenhar motivação para aquele momento e no final não receber a atenção que esperávamos ou, até mesmo, em situações isoladas, não receber o respeito que também esperávamos, sentindo-nos frustradas. Justifica-se então uma das razões que gerou resistência por parte das professoras.

Um outro aspecto que gostaria de ressaltar é uma outra argumentação para a resistência gerada nas professoras em formação devido, principalmente, ao vocabulário dos alunos. Como já mencionei, fomos muito bem recebidas por eles, porém, alguns estudantes apresentavam um comportamento mais relutante. Normalmente esses alunos, expunham em sua linguagem palavras que não nos agradavam, reforçando a nossa resistência. Não me refiro a palavras desrespeitosas proferida contra nós, felizmente esse tipo de constrangimento não nos acometeu durante as aulas, aliás, mesmo os alunos mais resistentes, sempre foram muito respeitosos ao referirem-se a nós, até mesmo nos momentos em que fomos mais rígidas com eles. O que causou certa medida de repulsa quando me referi ao vocabulário desses alunos era a maneira como faziam apologia a facções criminosas, proferiam códigos dessas facções, agrediam verbalmente os colegas, falavam palavrões tal como determinados assuntos inapropriados para o momento.

Somente o convívio e o tempo transcorrido para conhecê-los mais de perto nos proporcionaram um olhar que aos poucos foi desconstruindo nossa resistência inicial. O que

permitiu-nos conhecer que um aluno ou outro pode não ter a presença de um referencial familiar que seja um sinônimo de proteção, zelo e cuidado, bem como compreender o contexto de violência em que todos aqueles alunos vivem, principalmente por conviverem com a morte sobressaindo à vida, o que faz parte do seu cotidiano. São alunos imersos em um cenário com homens fortemente armados e intensos tiroteios, que convivem, ressaltado, com a violência na porta de suas casas. Posso mencionar também o fato de presenciar, um certo dia, um aluno chegar à aula lamentando a morte de seu primo causada por um tiro na cabeça em um tiroteio entre a polícia e os traficantes na comunidade onde grande parte dos alunos da turma morava. Enfim, vivenciamos uma série de situações que nos comoveram e nos fizeram compreender o quanto a educação, o projeto de vida e de futuro traçado para esses alunos ficam comprometidos nessa trajetória de ausências tanto do Estado quanto da família e da sociedade que os incluía. De forma gradual fomos compreendendo que aquelas falas impróprias que nos incomodavam e o comportamento resistente eram decorrentes do contexto em que os alunos viviam. As falas que tanto consideramos impróprias eram retrato de sua cultura; o comportamento que julgamos agressivo, talvez fosse o meio que encontraram para instituir sua proteção. Por fim, a resistência gerada como resposta das professoras foi, na verdade, um susto inicial ao depararmos-nos com as nossas limitações sendo desafiadas, o que tornou explícito nossos preconceitos e inseguranças. Esse estágio inicial, que foi em certa medida conflituoso, contribuiu para o exercício da ação-reflexão-ação, de maneira que refletir se fez uma necessidade notável naquele momento. Como explica Freire (*op. cit.*, p. 18),

na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo.

Em relação aos materiais didáticos que utilizamos, destaco o alfabeto móvel que, em diferentes tamanhos, cores e texturas, permitem um envolvimento tátil com as letras, materializando-as e tornando-as atrativas. Com o alfabeto móvel, os estudantes formavam as palavras antes de serem escritas. Se por acaso no percurso da formação dessa palavra houvesse erros ortográficos, não haveria o registro desses “erros”, causados pelo uso da borracha ao apagá-los, marcando, assim, a folha de atividades. Por essas razões, o alfabeto móvel é um

recurso que sempre esteve presente nas aulas, principalmente para auxiliar os alunos que se encontravam em estágios bastante iniciais do processo de escrita e por isso se sentiam inibidos ao arriscar suas hipóteses. Apresentamos o alfabeto móvel feito de borracha colorida trazido de uma viagem à Argentina pela professora Irene; para eles, eram as letras “vindas de outro país”. Mostramos também aos alunos outros modelos de alfabetos móveis em diferentes materiais, formas, cores, tamanhos e texturas. Para que cada aluno tivesse o seu próprio alfabeto, com o auxílio de cartolina e canetinhas, cada um fabricou o seu próprio alfabeto (utensílios que foram guardados dentro de um envelope e ornamentado com adesivos para serem utilizados durante as aulas). A propósito, os adesivos eram sempre um material que causava euforia nos alunos; estes demonstravam grande entusiasmo quando, no decorrer das aulas, disponibilizamos adesivos ou figurinhas de colagem. Por esse motivo, os adesivos também estavam presentes nas aulas como recurso pedagógico, seja como item utilizado para personalizar os trabalhos realizados nas aulas ou como uma forma de presentear-los para que pudessem enfeitar seus materiais escolares ou não escolares. Valorizar a representação estética como instrumento pedagógico é reconhecer sua capacidade para estimular o aprendizado. Por isso concordo com Garcia (2000, p. 12) quando faz o seguinte questionamento aos educadores e educadoras:

não deveríamos estar deixando fluir a ‘imaginação’ de nossos alunos e alunas, e sua ‘intuição’ e sua ‘sensibilidade’, e ao pretender educar, educar (o que não significa domesticar) o olho, o ouvido, o tato, o olfato e a gustação, formas de conhecimento do mundo e de si mesmo, pois só assim lhes será oferecida a possibilidade de diversidade de pensamento, de diversidade de linguagens?

Na imagem 1 pode-se observar os envelopes coloridos contendo o alfabeto produzido por cada aluno, enquanto na imagem 2 observam-se alguns trabalhos sobre o tema “Os animais”, confeccionados com adesivos e manuscritos.



Imagem 1: envelopes para guardar o alfabeto individual produzido pelos estudantes.



Imagem 2: painéis sobre o tema “Os animais” confeccionados com adesivos e manuscritos.

Todos os materiais que utilizamos para a realização das atividades compreendiam uma variedade de cores, a fim de estimular esteticamente os alunos a partir do contato com materiais diversificados e de aparência atrativa. Como se pode observar nas imagens 1 e 2, tanto os envelopes quanto as molduras da folha de colagem dos adesivos de animais possuem cores diversas. A utilização desses materiais justifica-se também pela intenção de oferecer aos alunos a oportunidade de exercer a prática da escolha. Ao construir seus textos ou realizar as atividades pedagógicas, eles podiam ter seus trabalhos adornados com cores de sua preferência entre as diversas opções oferecidas. Assim, os estudantes escolhiam as cores das folhas, das canetinhas, entre outros materiais utilizados como recursos nas atividades. Enquanto decidiam quais seriam seus materiais de trabalho, podiam exercer a prática de escolher, optando por seus gostos e preferências, transferindo assim, um pouco de sua personalidade para as atividades escolares que estavam realizando. À medida em que exercitavam o conteúdo escolar e a prática da escrita, os alunos estavam construindo um material que, além de valorizar o conteúdo em destaque, possuía valor estético e afetivo, por conter cores de preferência, adesivos ganhos ou pelo simples fato de estar escrevendo com um lápis bonito escolhido entre os diversos à disposição em sala para a realização dos trabalhos. Proporcionar aos alunos essa possibilidade de escolha está intrinsecamente ligada a dar-lhes oportunidade de ter sua individualidade reconhecida. Infelizmente, a experiência me mostrou que essas ações não são comuns em seus contextos de vida. No tocante à escola, posso mencionar, por exemplo, a refeição que é disponibilizada e, independentemente se lhes agradava ou não determinado alimento, muitos alunos almoçavam no local, pois talvez aquela fosse sua refeição com maior valor nutricional diário. Além disso,



os alunos realizam os “deveres” normalmente em folhas brancas e lápis grafite, grande parte limitados à realização de exercícios conteudistas, possuindo um caráter mecanizado e sem espaço para construções/reflexões que lhes permitam utilizar elementos constituintes de sua identidade, assim como sua participação ativa durante esse processo. De acordo com Freire (*op. cit.*, p. 18),

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.

Os recursos textuais trabalhados nas aulas também buscavam atender a uma variedade de opções e de gêneros. Por isso, selecionamos poemas, histórias, textos informativos, mapas, músicas, livros, materiais do cotidiano, como por exemplo encartes de lojas e supermercados. Ou seja, de uma maneira geral, procuramos, ao longo dos encontros apresentar aos alunos textos com diversidade de formatos e linguagem. Essa variedade buscava despertar neles o interesse pela leitura e pela escrita, de forma que pudessem associá-las ao cotidiano, bem como oferecer-lhes novos conhecimentos e estimular sua imaginação.

Durante as aulas, a organização espacial da sala priorizava o contato entre o grupo. Por isso, as mesas e cadeiras eram dispostas em trios, duplas ou pequenos grupos, nos quais os próprios alunos escolhiam seus lugares e as professoras circulavam entre os grupos auxiliando nas atividades. Por meio das imagens 3 e 4 pode-se observar, em dois momentos diferentes, a organização do espaço onde aconteciam os encontros.



Imagem 3: momento inicial da aula com contação de história.



Imagem 4: atividade de leitura e escrita individual.

Essa arrumação agrupada permite que os estudantes compartilhem informações e aprendam em conjunto. Para Sampaio (*in* GARCIA e ZACCUR, 2008, p. 97),

as situações de interação e interlocução em que demonstrações, explicações, pistas, indicações, sinalizações - modos de intervenção presentes no dia-a-dia da sala de aula - são imprescindíveis para que as crianças possam realizar de forma independente o que, no momento, só conseguem fazer em colaboração.

Como explica a autora e eu concordo, a interação entre os alunos é um facilitador da aprendizagem. Ao longo dos Encontros Interativos foi possível constatar que, em colaboração, os educandos vão aos poucos desenvolvendo suas habilidades através da prática e do contato com a leitura e a escrita. Essa organização agrupada, portanto, também fazia parte da metodologia na qual buscávamos priorizar a interação e dar voz aos alunos para que eles tivessem participação ativa em seu próprio processo de alfabetização.

## **CAPÍTULO 3 - SEGUNDO SEMESTRE DE 2017: AGORA É COM VOCÊS, PROFESSORAS!**

O primeiro semestre de 2017 foi marcado pelos momentos iniciais de resistência revelados através dos desafios já relatados no capítulo 2. Aos poucos, porém, no decorrer dos encontros, por meio da construção de laços mais aproximados que foram cultivados durante o trabalho, as relutâncias foram se desconstruindo. Fomos, portanto, conquistando a confiança dos alunos e tendo o nosso trabalho valorizado por eles; na mesma medida, as professoras em formação, inicialmente alarmadas, através do exercício de reflexão da prática foram compreendendo melhor o contexto dos alunos e buscando alternativas para conquistá-los. De um modo geral, a interação entre todos os envolvidos nos Encontros Interativos foi acontecendo progressivamente.

Quando menciono que a resistência inicial acometeu as professoras em formação, estou propositalmente excluindo a professora Irene dessa ocasião. Sua presença durante os meses iniciais de participação no projeto representava para nós uma segurança presenteada por sua experiência de 12 anos conduzindo-o, tendo já presenciado muitas outras situações semelhantes àquelas que vivemos no período em questão. Em relação a nós, professoras graduandas, posso afirmar que em muitos momentos a fragilidade da nossa formação (fragilidade essa ocasionada pela nossa pouca experiência prática), sobrepôs-se ao nosso empenho, resultando em uma considerável insatisfação por causa dos desafios encontrados. Nesses momentos de desestabilização, a professora Irene gentilmente interveio dando-nos orientações importantes que nos ajudaram a enxergar os desafios que estávamos vivenciando, como um espelho que reflete as mazelas da nossa sociedade, que é tão injustamente desigual. Sendo assim, importava-nos resgatar nosso papel de professoras que compreendem a educação como ato social e político, não estritamente educativo. Nesses momentos de tensão, a orientação de alguém experiente ajudou a nos devolver a serenidade e estimulou-nos a refletir sobre a nossa prática, reflexão esta que foi necessária incontáveis vezes durante nossa atuação no projeto.

Encerrado o primeiro semestre de 2017, demos início ao planejamento para o segundo semestre, que se iniciaria logo após o recesso escolar (dos alunos) e acadêmico (das professoras). O que não estava previsto, porém, é que por motivo de trabalho, a professora Irene não poderia participar das aulas, ficando restrita somente aos encontros de planejamento e avaliação. Por conseguinte, um novo questionamento se apresentou a nós, professoras graduandas: como iríamos continuar o projeto, agora, “sozinhas”? Esse foi o nosso pensamento

imediatos. Apesar de já estarmos atuando havia alguns meses com a turma, a insegurança ocasionada pela saída da professora Irene foi inevitável, uma vez que, até aquele momento, estávamos exercendo nossa prática de uma maneira alicerçada na prática de alguém já experiente. No momento em que esse alicerce precisou se retirar, chegamos a questionar se realmente seria possível dar seguimento ao trabalho. Insegurança e medo são palavras que descrevem o que sentimos ao de repente nos depararmos com a ideia de sair da “zona de conforto” para então nos tornarmos professoras.

Estou sendo um pouco injusta ao generalizar e atribuir os sentimentos acima citados a todas as professoras em formação. A professora Ana Carolina Guedes e eu sentimo-nos apreensivas, conforme relatei, por isso chegamos a cogitar não dar andamento ao projeto. No entanto, a professora Leticia Souza, estudante da Faculdade de Letras, já possuía experiências anteriores na docência, por isso se sentia mais confortável e não viu problema em prosseguir mesmo sem a presença física da professora Irene. Nesse momento, a professora Leticia assumiu um papel crucial, motivando a professora Ana Carolina e eu a aceitarmos a nova proposta e a continuarmos, nós três, com o trabalho já iniciado; afinal, argumentou ela na ocasião, já estávamos prestes a nos formar e precisávamos buscar autonomia e confiança em nossa prática, pois, disse-nos ela, como seria após estarmos formadas? Esse foi um dos questionamentos motivadores da professora Leticia.

Sendo assim, refletimos em conjunto sobre o que aquele momento estava nos sinalizando: a professora Ana Carolina e eu precisávamos conquistar autoconfiança para exercer a nossa profissão; além disso, refletimos que não seria respeitável para nós, como profissionais, abandonar por motivo de insegurança um trabalho que vinha alcançando resultados satisfatórios. É certo que tivemos receio de não conseguirmos desempenhar o trabalho com êxito, mas conforme o oportuno questionamento da professora Leticia, consideramos que a demasiada insegurança que nos acometeu, já às portas da conclusão do curso, sinalizava-nos que era necessário buscarmos uma estratégia que nos possibilitasse reverter ou amenizar essa intranquilidade. Muito em breve, assumir uma turma escolar seria uma realidade para nós, afinal, estávamos nos formando para exercer essa função. Rejeitar o desafio posto pela ausência da professora Irene seria o mesmo que rejeitar a oportunidade de obter a experiência que precisávamos para completar a nossa formação: a experiência prática, uma necessidade revelada através da nossa excessiva apreensão. À vista disso, optamos por nos dar a oportunidade de assumir a turma e confiar em nossa capacitação adquirida no percurso da formação acadêmica. Contamos com o irrestrito apoio da professora Irene que, sem receios, acreditou em nossa capacidade para dar continuidade ao projeto por ela coordenado. Sendo

assim, iniciamos as aulas do segundo semestre de 2017 somente com o grupo de professoras em formação: Ana Carolina Guedes, Leticia Souza e eu, mantendo o suporte da professora Irene restrito à elaboração do planejamento, à avaliação e a sua orientação.

Planejamos as duas primeiras aulas com temáticas relacionadas ao estudo de geografia. A pretensão era trabalhar a alfabetização a partir de mapas e estudos sobre os bairros em que os alunos residem: Copacabana e Leme. Para isso, conseguimos junto à Riotur um mapa da cidade do Rio de Janeiro para cada aluno e preparamos breves textos informativos sobre os bairros mencionados. A temática estava preparada para ser trabalhada em apenas duas aulas; no entanto, o interesse dos alunos pelos mapas e por conhecer um pouco mais sobre a localização geográfica, motivou-nos, ao fim da segunda aula, a planejar uma terceira aula, o que também não foi suficiente. Por fim, trabalhamos o tema durante cinco aulas.

Portanto, as aulas iniciais que contemplavam estudos sobre a localização na Zona Sul do Rio de Janeiro com ênfase nos bairros de Copacabana e Leme a partir de mapas locais, foram estendidas. Cabe destacar que nessas aulas incluímos, também, temas sobre o Brasil e o globo terrestre, promovendo assim um estudo um pouco mais amplo e aprofundado sobre a geografia.

Percebemos o grande interesse dos alunos ao analisarem o mapa da cidade do Rio de Janeiro. Por meio dele, os alunos puderam traçar rotas entre o bairro em que se encontra a escola e os lugares que eles gostariam de conhecer. Como exemplo posso mencionar os lugares mais requisitados por eles: o estádio do Maracanã e o bairro de São Cristóvão, onde está localizada a Quinta da Boa Vista e o Zoológico. Apesar de não ter sido mencionado, gostaria de registrar como uma singela homenagem simbólica que, próximo aos locais preferidos dos estudantes, encontra-se também a memória do nosso célebre Museu Nacional, que se desfez por causa de um incêndio.

Enquanto os alunos traçavam rotas nos mapas, puderam simultaneamente compartilhar suas experiências em locais já visitados e contar sobre suas aspirações por conhecer lugares novos. Aqueles alunos que já haviam visitado determinados lugares, contavam para os colegas como havia sido o passeio realizado e conversavam sobre locais atrativos para se conhecer. Dessa forma, com o auxílio uns dos outros, eles conseguiam ler o nome dos bairros. Quando os alunos por curiosidade queriam saber em qual local do mapa se encontrava determinado bairro porque gostariam de saber se estava localizado perto ou longe da escola, procurávamos a resposta no mapa, momento em que os alunos prestavam atenção na escrita. Essa atividade com mapas foi bastante proveitosa e superou as nossas expectativas, motivando-nos a aprofundar o exercício da leitura e da escrita a partir da geografia.

Após trabalharmos os bairros do Rio de Janeiro, iniciamos estudos sobre a localização de uma maneira mais ampla; para isso, utilizamos os mapas do estado do Rio de Janeiro, do Brasil, o mapa mundi e o globo terrestre, emprestado pela escola. À medida em que disponibilizamos os mapas e o globo terrestre para que os alunos pudessem visualizá-los, percebemos que a empolgação era atípica. O momento que havia sido planejado para a visualização dos materiais seria um tempo consideravelmente curto, o suficiente para que os alunos pudessem apenas observar os mapas e localizar possíveis espaços. Essa ocasião, porém, precisou ser estendida, pois percebemos que os alunos haviam ficado extremamente empolgados com os mapas, destarte decidimos naquele momento deixá-los à vontade explorando as novas descobertas. Demo-nos conta de que para a maioria dos alunos aquele havia sido o primeiro contato com mapas e com o globo terrestre. Um dos alunos chegou a me fazer a seguinte pergunta: “professora, no Chile todas as pessoas só podem andar para a frente?”, fazendo uma analogia à característica geográfica estreita e comprida do país. No momento, pareceu-me engraçado e curioso o comentário. Houve também outras percepções que os estudantes tiveram a partir do globo terrestre. Desse modo, percebi que estudar geografia contribuiu para que os alunos alcançassem “uma conquista pessoal e coletiva, construindo conhecimentos e incorporando-os à sua atividade cotidiana” (GARCIA, 2015, p. 110). Essas aulas, por fim, tornaram-se uma sequência didática muito marcante para nós, pois superaram as nossas expectativas e nos proporcionaram um bom início de semestre, agora, “sozinhas”.

Nas imagens 5 e 6 observa-se diferentes momentos das aulas de geografia acima relatadas.



Imagem 5: estudantes visualizando o globo terrestre.



Imagem 6: estudantes debruçados sobre a mesa para melhor visualizarem o globo terrestre.

A atividade final realizada a partir do tema geografia compreendeu a produção de cartazes com o mapa do Brasil confeccionados com uma espécie de quebra-cabeça que editamos em folhas de papel ofício. Para a atividade, cada estudante recebeu cinco folhas com as regiões que constituem o Brasil. Eles precisaram recortar, individualmente, as cinco regiões e encaixá-las, colando-as em cartolinas coloridas para formar o mapa do país. Depois de montar o quebra-cabeça, com o auxílio de outros mapas disponíveis na sala de leitura, os alunos escreveram o nome de cada um dos estados. Para finalizar, coloriram com tintas da aquarela as cinco regiões brasileiras. No entanto, alguns alunos preferiram pintar separadamente cada um dos estados, o que lhes foi permitido por nós. Preferimos deixá-los livres e autônomos diante da escolha entre o mapa físico do Brasil por Estados ou por Regiões. Afinal, nosso objetivo principal estava plenamente sendo atingido. Nas imagens 7, 8, 9 e 10 observa-se a atividade prática de confecção dos cartazes.



Imagens 7-10: alunos colorindo o mapa do Brasil com tinta aquarela.



Imagem 7



Imagem 8



Imagem 9



Imagem 10

Entre as atividades realizadas, escolhi relatar a confecção dos mapas, pois esta representa uma parte significativa das finalidades que propunham as nossas atividades planejadas: realizar, durante o projeto, atividades que incluíssem temáticas cotidianas capazes de oferecer novos conhecimentos aos alunos, valorizando a expressão artística e o uso das múltiplas linguagens como recurso pedagógico que estimula o processo de alfabetização. Além das atividades de localização já descritas, inserimos conteúdos sobre os principais aspectos culturais brasileiros, elaboramos *slides* que foram projetados para apresentar diversos pontos turísticos do Brasil (ocasionando uma conversa sobre quais eram os mais interessantes para conhecer), e utilizamos também atividades estruturadas para o exercício da escrita e da leitura.

Pude perceber, na prática, que oferecer aos alunos uma variedade de recursos pedagógicos, de atividades e de temáticas, proporciona diferentes experiências que relacionam



até mesmo os sentidos do corpo e estimulam o processo de aprendizagem. Nesse sentido, concordo com Garcia (*idem*, p. 102), quando explica que “é preciso que as crianças sejam constantemente desafiadas por situações diversificadas e significativas, a refletirem sobre o seu próprio processo de construção do conhecimento”.

Após encerrar as aulas com foco em geografia, planejamos duas aulas com a temática Mitologia Grega. O que nos motivou para a escolha desse tema foi o fato de termos em nossa turma um aluno chamado Akilles.

Conforme ilustram os relatos acima, iniciamos o semestre com diversas inseguranças e receios, que no decorrer das aulas foram se transformando, revelando a nossa crescente adaptação à docência. O desafio que inicialmente parecia maior do que realmente era, foi aos poucos tornando-se um desafio natural, característico das dificuldades encontradas pelo professor no cotidiano da sala de aula. De maneira progressiva, fomos conquistando a confiança em nossa formação e em nosso preparo para atuar na docência. Na verdade, essa confiança foi sedimentada aos poucos, no decorrer do andamento das aulas, articulando a experiência vivenciada no cotidiano escolar aos estudos teóricos que embasavam a nossa prática. Por isso, percebo que a dificuldade que inicialmente nos paralisou, estava atribuída à nossa insegurança, ocasionada pela inexperiência, o que aos poucos pôde ser superado, transformando esse desafio aparentemente descomunal em uma oportunidade para amadurecimento profissional.

## **CAPÍTULO 4 - “PROFESSORA, HOJE VAI TER AQUELA AULA?”**

Após o início do segundo semestre de 2017, caracterizado pelo novo formato da equipe de professoras e marcado pelos momentos de tensão já descritos anteriormente, demos continuidade ao trabalho com a equipe reduzida e passamos por um processo de readaptação. Quando notavelmente esse período de desestabilização foi se findando, permitindo-nos alcançar estabilidade e segurança em nossa prática, despontou diante de nós um novo desafio: a pedido inesperado da direção da escola, mais um aluno passaria a fazer parte da nossa turma.

Durante nossa permanência na escola, repetidamente encontrávamos um menino sentado no chão próximo à porta da sala da coordenação. Tratava-se de um aluno de 6 anos, que apesar da pouca idade, já havia sido expulso anteriormente de duas escolas. N. era um menino com comportamento agitado, que estava enfrentando dificuldades para se socializar na turma do 1º ano do ensino fundamental à qual pertencia. Os motivos que levavam N. a estar frequentemente às portas da sala de coordenação eram sempre os mesmos: expulsão da sala de aula por parte da professora ou sua recusa a participar da aula, ficando simplesmente do lado de fora da sala. Notoriamente era um aluno que apresentava características comportamentais que sinalizavam uma necessária atenção. Com o intuito de intervir nesses repetidos acontecimentos que envolviam N., a diretora da escola conversou com a professora Irene e pediu-lhe que N. pudesse fazer parte dos Encontros Interativos.

A escola que outrora abria as portas para o projeto e confiou em nosso trabalho, naquele momento estava precisando de nossa ajuda, portanto, a professora Irene prontamente concordou, e assim N. passou a ser parte dos Encontros Interativos.

O primeiro contato mais próximo que tivemos com N. foi em um horário ainda extraclasse. Na ocasião, estávamos na escola apenas para a organização dos materiais utilizados nas aulas. Nesse dia, N. havia sido expulso da sala de aula. Dessa maneira, o encontramos sentado no chão em frente à porta da coordenação, conforme corriqueiramente acontecia. Como ele já sabia que iria passar a frequentar as nossas aulas, consentiu em ir conosco até a biblioteca (local onde ocorriam os Encontros Interativos) para ficar “sentado desenhando”, enquanto nós arrumávamos os materiais utilizados nos encontros. Já nesse primeiro contato experimentamos o quanto seria desafiador lidar com o temperamento difícil do novo integrante da turma dos Encontros Interativos. De imediato, N. não queria se sentar para desenhar, conforme havia sido combinado. N. se sentava, começava a desenhar e quando nos concentrávamos com os nossos

afazeres, ele rapidamente se levantava, espalhava pelo chão os livros da biblioteca que encontrava à mão, mexia nos aparelhos que não podiam ser tocados, atirava-se no chão e desconsiderava tudo o que falávamos. Chegou ao ponto, um dia, de jogar cola branca dentro da pequena garrafa de beber água que eu deixava sobre a mesa. Essa experiência nos antecipou que ter N. conosco seria desafiante.

Quando o primeiro dia de aula com a presença de N. chegou, apresentamos ele à turma e a insatisfação foi unânime: todos os alunos já o conheciam e havia incidência de conflitos anteriores entre alguns alunos da turma e o novo aluno. Na verdade, N. já era um menino estigmatizado pelos outros estudantes e até mesmo por funcionários da escola. Seu comportamento provocador, agitado e persistente em chamar a atenção ou implicar com os colegas causava conflitos entre ele e os outros. N. era sem dúvida considerado um “aluno problema”.

Como nem sempre nós, professores, estamos dispostos ou preparados para ter em nossas aulas “alunos problemas”, conosco não foi diferente. Resistimos a aceitar um aluno que inesperadamente no meio da aula se levantava e jogava os livros dos colegas no chão, não respeitava a nossa autoridade, diante de qualquer descuido nosso imediatamente provocava uma confusão na turma e, ocasionalmente, mentia dizendo que algum colega estava batendo nele, quando na verdade isso não havia ocorrido. Objetivamente, sentíamos que N. dificultava de propósito o andamento das aulas. Por esse motivo, a equipe de professoras considerou oportuno deixar uma professora exclusivamente responsável por ele nas aulas. Desse modo, a professora Leticia ficou responsável por estar próximo de N. enquanto a professora Ana Carolina e eu auxiliávamos os demais alunos durante as atividades em sala.

A entrada de N. inaugurou novamente um momento de tensão na equipe de professoras. Dessa vez o motivo não era mais o sentimento de insegurança que anteriormente havia se instituído entre nós. Estava ocorrendo agora uma desestruturação na turma e no nosso planejamento, pois foi preciso reorganizar nossa forma de trabalhar, visto que a professora Leticia ficaria responsável exclusivamente por N. Percebemos que, durante o planejamento dos encontros, era preciso também planejar atividades extras para o novo aluno. Esses acontecimentos geraram uma medida de resistência em nós, professoras. Na realidade, nós não queríamos a presença de um aluno que impedia a pretendida harmonia das aulas.

Apesar de sua pouca idade e a despeito de não participar das aulas, N. possuía uma característica intrigante: com apenas 6 anos e mesmo com o histórico de duas expulsões em instituições escolares, o menino já estava alfabetizado! Esse fato poderia contrariar os nossos conhecimentos a respeito da pedagogia, pois como explicar que uma criança matriculada no 1º

ano do Ensino Fundamental, com uma trajetória escolar conturbada, dificuldade de socialização, expulsão de sala durante as aulas, não cumprimento das tarefas escolares, ausência de estímulos alfabetizadores por parte da família, demonstrava-se, contudo, alfabetizada? Para a nossa admiração, N. surpreendentemente já sabia ler e escrever.

Diante de todos esses fatos, a diretora da escola suspeitava que N. poderia ser um aluno superdotado, o que explicaria boa parte de seu comportamento, que não se assemelhava aos critérios do que é considerado comum em sua faixa etária. Essa era apenas uma hipótese cogitada pela diretora, mas ainda não havia um laudo ou diagnóstico que comprovasse tal hipótese. No entanto, de acordo com as características de comportamento que N. apresentava, acreditar que ele poderia ser realmente um menino superdotado nos ajudava a compreender que as atividades apresentadas pela escola eram, para ele, desinteressantes.

Obter um laudo diagnosticando se N. era um menino superdotado era um direito dele, mas esse processo de conclusão de diagnóstico ou até mesmo a oportunidade de chegar até um médico apresentava dificuldades no percurso, pois dependia antes de tudo de decisões familiares. Penso que ter um possível diagnóstico auxiliaria o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com N., na medida em que poderia representar novas informações sobre suas características peculiares, ajudando-nos a compreendê-lo e oportunizando-nos conhecer e estudar estratégias que, ao serem utilizadas, poderiam auxiliá-lo de maneira mais pontual. Em outras palavras, conhecê-lo melhor ajudaria os profissionais da escola a inclui-lo. No que tange à inclusão em educação, concordo com Mantoan (2003, p. 18), para quem

a inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim.

Quando eu tomei conhecimento da hipótese bastante fundamentada da diretora da escola, indaguei-me quais seriam os direitos que N. possuía para ter seu processo de escolarização otimizado. Conforme a Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996<sup>9</sup>, o Estado deve

---

<sup>9</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

garantir “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, Lei N° 9.394, Art. 4º, Inciso III). Consoante a legislação brasileira, caso fosse comprovado que N. era um menino superdotado, ele deveria ter seu direito assegurado conforme a lei, pois o atendimento educacional especializado seria um suporte para seu êxito durante o percurso escolar. Por outro lado, sabe-se o grande vão que existe entre o que as leis estabelecem e o que realmente ocorre no cotidiano, não somente da escola, mas em nossa sociedade como um todo. Refiro-me à grande dificuldade que ocorre para serem cumpridas as leis que asseguram não só o direito de N., mas também de qualquer estudante ou cidadão. Não digo isso com o objetivo de me conformar com essas condições estabelecidas, mas, infelizmente, a realidade se apresenta dessa maneira imprópria e, independentemente de as leis estarem sendo cumpridas ou não, N. frequentava a escola todos os dias e precisava exercer o seu direito de aprender e de estar incluído em totalidade na escola.

Ainda que as leis educacionais nem sempre sejam cumpridas - não estando, por conseguinte, garantidas as condições mínimas para que todas as escolas atendam aos alunos -, os profissionais que nelas atuam recebem todos os meninos e as meninas. Por isso, os profissionais da escola são obrigados a “dar seu jeito”, visto que não podem esperar até que as condições adequadas façam parte da realidade escolar. Como explica Tardiff (2013, p. 567), “uma parte desses profissionais trabalha, portanto, em condições extremamente difíceis, pois enfrenta a pobreza, a violência diária em torno das escolas, o fracasso endêmico das crianças e a falta de envolvimento das famílias”. A diversidade de aspectos desfavoráveis à escola é parte de sua realidade cotidiana; contudo, os alunos continuam comparecendo a ela diariamente. Ao ter tal percepção, compreendi que mesmo que as leis não se cumpram ou que as condições de aprendizagem para os alunos não sejam ideais, a escola recebe dia após dia crianças, jovens e adultos que esperam dela o cumprimento de sua função social. Desse modo, aqueles que nela atuam necessitam buscar estratégias para atendê-los, pois mantêm no dia a dia o contato direto com eles. De tal maneira, as autoridades governamentais representativas da sociedade não raramente ignoram a necessidade de priorizar o cumprimento das políticas públicas referentes à educação, negligenciando assim não apenas os direitos dos alunos, mas também dos profissionais que atuam na escola.

Retomando o caso de N., se fosse confirmado que ele era um aluno da modalidade da Educação Especial, ele teria garantido o direito de ser acompanhado por um mediador e um Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (Lei N° 9.394/96), no artigo referido. Confesso, porém, que inconscientemente eu estava buscando uma maneira de justificar para mim mesma que eu não queria ser responsabilizada por um aluno que sequer pertencia à mesma turma dos alunos dos Encontros Interativos e ainda causava desarmonia nas aulas. Caso N. fosse um aluno da Educação Especial, esse fato poderia retirar de nós, professoras do projeto, a responsabilidade de atuar com ele em nossas aulas. Foi dessa forma que pensei a respeito de N. em um primeiro instante, movida precipitadamente pelo estresse e pelo susto diante de não saber como agir. Acredito que, buscando soluções imediatas, sempre temos a tendência de tentar nos desviar de ocasiões problemáticas. Em outro momento, porém, senti-me grandemente frustrada comigo mesma por ter tido esse tipo de sentimento em relação àquela situação, pois até o momento o tema para o meu trabalho monográfico era justamente a inclusão em educação. No entanto, constatei-me, eu própria, com vontade de excluir um aluno, algo a que eu era, e continuo sendo, completamente contrária.

Ressalto que este tipo de resistência que acometeu as outras professoras em formação e a mim também, ocorreu devido a experiências conflituosas que tivemos com a presença de N. nos encontros. Havia no projeto um outro aluno com “suspeita de autismo”, que nos acompanhava desde o início do ano. E., porém, apesar de seu comportamento diferenciado com relação aos demais, não causava dissonância nas aulas. Conforme percebemos suas limitações e habilidades, buscamos estimulá-lo. Diferentemente de N., E. jamais apresentou algum comportamento que impedisse a tranquilidade das aulas para nós e para a turma.

Fui obrigada novamente a refletir sobre os meus próprios atos. Dessa vez, a minha resistência não se fundamentava pela minha falta de experiência prática, embora acredite que também estivesse influenciada por ela. No entanto, percebi o quanto eu estava sendo contraditória quando constatei a distância entre a minha atitude naquele momento e todos os ideais que eu defendo. Afinal, N. não devia ser responsabilidade de uma modalidade da educação ou apenas da professora regente da turma a que ele pertencia. N., assim como os demais alunos, deveria ser responsabilidade de toda a escola, da sociedade e, principalmente, de pessoas que estudam e são engajadas no campo da Educação. Ou seja, N. era indiscutivelmente uma responsabilidade minha também. Confesso que fiquei frustrada e envergonhada comigo mesma por resistir àquela ocasião e por sentir vontade de me eximir do fato de ter um aluno que tinha um comportamento causador de transtornos em minhas aulas. Naquele momento, confrontei-me novamente com os meus próprios preconceitos, e foi difícil ter que reconhecê-los. Questionei-me de que forma eu posso defender uma escola inclusiva na qual todos os alunos possam ter o direito de aprender juntos se, no entanto, na oportunidade em

que eu estava tendo de realizá-lo na prática, busquei resistir e me recusei a aceitar vivenciar a experiência com otimismo. Percebi nesse momento o tamanho da minha própria contradição. Naquele momento em que ocorreram os fatos relatados, a monografia que eu havia iniciado consistia em uma pesquisa sobre a importância da inclusão escolar (focalizando a interação entre os alunos da Educação Especial presentes nas turmas regulares). Acontece que eu me descobri agindo de forma oposta ao que eu acreditava. Por isso, repreeendi essa minha forma de pensar e estabeleci que ter N. nos Encontros Interativos deveria ser uma nova oportunidade para um necessário amadurecimento profissional, assim como foram os outros desafios já relatados neste trabalho.

Ressalto que a turma participante dos Encontros Interativos estava constituída por um número de alunos reduzido. Sendo assim, não era como as turmas regulares das escolas municipais, que, em sua maioria, por serem superlotadas sobrecarregam o professor. A equipe dos Encontros Interativos contava com uma estrutura favorável para receber N., o que colaborava para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com a turma. Mesmo havendo condições favoráveis como as descritas, ocorriam situações conflituosas. A partir disso, constatei o expressivo esforço que precisava ser empenhado pela professora regente de N. para dar andamento às aulas. Não somente por tê-lo em sua turma, mas por causa da turma superlotada e pelas consideradas demandas e dificuldades de cada aluno. Por isso, a escola pública, sendo a potência inquestionável que é, precisa dispor das condições necessárias para que os profissionais que nela atuam possam realizar seu trabalho, tendo o exercício da profissão valorizado, respeitado, de modo a melhor contribuir para a transformação da vida de todos aqueles que passam por ela.

Quando N. começou a participar dos Encontros Interativos, mostrando o seu comportamento difícil, revelou-se também uma criança curiosa e interessada por aprender coisas novas. Ao conviver com N. durante as aulas, as demais professoras e eu percebemos que a nossa estratégia com ele deveria ser estimulá-lo a estar sempre ocupado, por isso incluimos em nosso planejamento atividades extras para ele. Desse modo, a cada vez que N. terminava a atividade planejada, logo lhe apresentávamos outra, e assim sucessivamente. Percebemos que o ritmo de N. era um pouco mais veloz e à frente dos colegas, por esse motivo, depois de realizar as atividades junto com o grupo, N. ficava ocioso e era exatamente quando começava a derrubar os livros, implicar com os colegas e então os conflitos se iniciavam. Ao percebermos que ele realizava as atividades com satisfação, buscamos essa estratégia pedagógica na tentativa de atrair-lo para que desejasse participar do projeto.

Felizmente, essa estratégia resultou em uma mudança positiva no comportamento. Aos poucos fomos ganhando a amizade e o respeito de N., quem conquistou um espaço para canalizar sua natural energia e curiosidade. Progressivamente, a professora Leticia, que no início restringiu-se a acompanhar N. durante as aulas, pôde diminuir sua atuação com ele e voltar a participar ativamente do percurso da aula com o coletivo de alunos. A adaptação foi ocorrendo de ambas as partes, de maneira que começamos a compreender N. e, de forma recíproca, ele passou a nos entender também. O *feedback* que tivemos de N. sobre o trabalho que estava sendo realizado traduziu-se na recepção calorosa que recebíamos dele ao chegar à escola. Ao ver as professoras dos Encontros Interativos, N. corria para dar-nos um beijo e um abraço, repetindo sempre a mesma frase: “professora, hoje vai ter aquela aula?”. Essa frase, que era uma pergunta para ele, significava, na verdade, uma resposta para nós. Resposta esta que nos demonstrava o quanto estava valendo a pena atuar nos Encontros Interativos e empenhar nossos esforços para oferecer de nós o melhor, conforme o possível. Sei que cometemos muitos erros, mas havia uma disposição impulsionada para a busca da superação de nossas limitações. Ouvir N. perguntando se haveria “aquela aula” era gratificante. A expressão que ele escolheu para descrever os Encontros Interativos revelava, junto com seu entusiasmo, a satisfação que sentia em estar conosco.

Reconheço que o fato de os Encontros Interativos serem percebidos satisfatoriamente como “aquela aula” não foi por mérito unicamente nosso, da equipe de professoras; para tal também colaboraram os recursos que possuíamos para estimular a criatividade, o diálogo em nossas aulas, bem como o número reduzido de alunos em sala e o suporte de ter três professoras juntas na equipe. Ou seja, a estrutura da qual dispúnhamos foi um grande diferencial a nosso favor.

Por fim, ressalto que os desafios encontrados ao longo do percurso foram, cada um deles, sendo desmontados pacientemente por meio do diálogo e da nossa reflexão sobre as experiências que estávamos vivendo. As adversidades encontradas ao longo do ano tornaram-se de imediato paralisadoras, mas, através do exercício da ação-reflexão-ação contínua, foram se transformando em uma oportunidade para um amadurecimento profissional, como já mencionado. Foi preciso conhecer e reconhecer que seria necessário um tempo para que nós nos habituássemos à turma, e o mesmo ocorria com os alunos, que também precisaram ter seu tempo respeitado para habituarem-se às professoras. Assim, em conjunto, construímos laços de amizade, respeito e conquistamos a admiração da nossa turma. Posso afirmar que alcançamos essa admiração ao me recordar, por exemplo, do dia em que aconteceu o aniversário da professora Leticia (que coincidiu com o dia da aula semanal). A professora Ana Carolina havia



preparado um bolo para comemorarmos o aniversário da professora Leticia; no entanto, quando chegamos à sala, já havia um outro bolo aguardando-a. Demoramos alguns minutos para compreender que os alunos haviam memorizado a data de aniversário dela e que tinham se organizado por si próprios para levar um bolo-surpresa para presentear-lá. Ao que parece, cada um ficou responsável por providenciar um ingrediente da receita e a mãe de um dos alunos preparou o bolo. Foi realmente uma surpresa! Apesar do aniversário não ter sido meu, senti-me imensamente lisonjeada pelo gesto de demonstração de carinho, conforme pode ser observado nos gestos de alegria e carinho nas imagens 11 e 12:



Imagem 11: turma dos Encontros Interativos diante do bolo da professora Leticia.



Imagem 12: equipe de professoras diante do bolo comemorando o aniversário da professora Leticia.

Durante o ano, articulamos em nosso trabalho pedagógico uma diversidade de temas, atividades e materiais. Além das temáticas já descritas, iniciamos também estudos sobre a pirâmide alimentar, as cores e os animais, com diferentes técnicas de pintura e variados recursos pedagógicos que buscavam contribuir para a aquisição de novos conhecimentos de forma lúdica, tendo como resultado belíssimas produções artísticas, conforme pode ser observado nas imagens 13, 14, 15 e 16.



Imagem 13: desenhos do personagem Ícaro da Mitologia Grega utilizando a técnica de pintura com giz molhado.



Imagem 14: alunos pintando o personagem Ícaro após conhecerem sua história.



Imagem 15: alunos construindo a pirâmide alimentar com imagens de alimentos recortados de encartes de mercado.



Imagem 16: atividade de pintura livre.

Quando findou o ano e já estava próximo o encerramento do projeto, organizamos uma festa de despedida a título de confraternização. O ano encerrou-se com os resultados das avaliações escolares relativamente positivos, pois todos os alunos da turma haviam sido aprovados. Conforme as expectativas para as férias e para o novo ano, finalizamos o trabalho de 2017 com um sentimento de satisfação, considerando tudo o que fora ensinado e aprendido por todos os envolvidos. Comemoramos em grande estilo o encerramento do ano e lamentamos antecipadamente a saudade que nos acompanharia.

Para descrever esse momento final, utilizo a carta escrita pela professora Leticia, que não pôde comparecer à confraternização de encerramento e nem às últimas aulas do projeto por motivo particular de saúde, decorrente de uma situação de violência da qual fora vítima. No entanto, mesmo em sua ausência, ela participou até o final do ano da forma como pôde e, por fim, manifestou seus sentimentos por meio de uma carta que certamente corrobora as minhas palavras já descritas até aqui:

Meus amores,  
Que saudade sinto de todos! Lamento não poder estar com vocês nesse dia tão especial, mas deixo claro que meu coração está com cada um. Eu nunca vou esquecer o carinho de vocês no meu aniversário. E aquele bolo, hein? Maravilhoso! Vocês sabem bem fazer uma pessoa feliz. O sorriso de cada um alegrou muitas tardes minhas. Vocês são capazes de transmitir alegria e por isso são tão especiais para mim. Saibam que eu acredito muito na capacidade de todos. Estar com vocês esse ano foi um prazer imenso. Agradeço às professoras Irene, Luísa e Ana por dividir comigo esses momentos. Amo vocês! Nos encontramos pelos corredores no próximo ano!

Encerramos o ano de 2017 surpreendidas pelas descobertas que a nossa profissão nos proporcionou. Em inúmeras ocasiões conversamos sobre o quanto foi válido vivenciar a docência junto com o grupo de alunos dos Encontros Interativos e com a escola, que nos recebeu de maneira ética e acolhedora. Reconhecemos também o quanto aprendemos umas com as outras, pois o trabalho em equipe potencializou o nosso percurso. No final do ano acumulávamos riquezas pessoais e profissionais que jamais foram cobiçadas a princípio, elas simplesmente ocorreram conforme permitimos que acontecesse.

## **CAPÍTULO 5 - LICENCIANDAS CONVIDADAS PARA ENSINAR FORAM AS QUE MAIS APRENDERAM**

Durante todo o trabalho monográfico busquei relatar determinados acontecimentos ocorridos no percurso do projeto Encontros Interativos, associando-os aos possíveis efeitos sobre a formação das estudantes extensionistas que dele participaram em 2017. Neste último capítulo teço reflexões tomando como referência a análise do questionário semiestruturado respondido pelas licenciandas, com o objetivo de investigar suas percepções e compreender de que forma a atuação nos Encontros Interativos contribuiu para o processo formativo das futuras docentes.

A profissão do educador não se restringe ao ensino dos conteúdos escolares. O mencionado ensino faz parte do ofício dos professores e é um direito dos alunos ter acesso a ele. No entanto, a ação docente não se resume a ensiná-los, como se o ato de ensinar se equivalesse a simplesmente expor conhecimentos preestabelecidos. Ao contrário disso, a prática educativa compreende a complexidade dos seres, que é desvelada no percurso para o qual se destina o processo educativo. Consequentemente, o preparo do profissional que se ocupa dessa função mostra-se imprescindível. Por isso, “o ensino é, essencialmente, uma profissão que exige formação acadêmica” (SHULMAN, 2014, p. 207), pois permite o acesso e a construção de conhecimentos científicos, tendo como objeto de estudo o campo das Ciências Humanas que concebe as teorias educacionais norteadoras da prática pedagógica. São, portanto, estudos científicos que propiciam conhecimento sobre o campo de atuação do profissional, possibilitando-lhe reflexões acerca de seu ofício e de suas próprias ações práticas. A esse respeito, Esteban (2002, p. 47), afirma e eu concordo com tal afirmação, que “o conhecimento científico pode ser um instrumento importante para a ação docente, na medida em que contribui para a compreensão de realidades complexas e para a intervenção nestes contextos”.

No cotidiano da vivência da profissão, deparamo-nos com ocasiões que exigem um preparo sensível e ao mesmo tempo técnico para superar determinados desafios que se apresentam. Refiro-me ao preparo sensível àquele capaz de despertar no professor um olhar sensibilizado aos estudantes, bem como às injustiças sociais que marcam suas vidas, de modo que lhe permita enxergar além do que concretamente a ele se apresenta. Para esse educador, sensível e bem formado, será então fundamental discutir a interferência desses impactos na vida

educacional dos alunos. Quanto ao preparo técnico, refiro-me à competência de refletir tal sensibilidade nas ações práticas. De acordo ainda com Esteban (*idem*, p. 48),

é evidente a necessidade de uma formação teórico/prática (ou prático/teórica) abrangente e flexível que ofereça aos professores e professoras a possibilidade de afrontar, perceber e desenvolver em suas aulas a variedade de conhecimentos e culturas presentes no contexto escolar e social. O processo de formação deve considerar que a atuação profissional congrega o conhecimento tácito, o contexto subjetivo, os significados e a estrutura cognitiva.

O projeto de extensão que discuto neste trabalho é um meio que promove a articulação entre os conhecimentos debatidos durante a graduação e a experiência prática, que torna o estudante conhecedor dos desafios do seu campo de atuação. Somado a isso, a participação no projeto permite um espaço para reflexões, espaço este no qual se discute entre os extensionistas e a coordenadora o que está sendo aprendido durante a vivência. Portanto, o projeto abriga possibilidades que auxiliam o processo de formação docente à medida que proporciona aos licenciandos uma relação direta com as dificuldades de aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização na escola pública. Dessa maneira, é possível ter a oportunidade de conhecer vias de intervenção para auxiliar a superar tais dificuldades, e perceber de maneira mais próxima como os diversos fatores sociais influenciam diretamente essas e outras dificuldades dos meninos e meninas das classes populares. Revela-se nesses aspectos, a meu ver, a opulência para o processo de formação do professor. Deter-me-ei, a seguir, a partir do questionário respondido pelas extensionistas Ana Carolina e Leticia Souza (nos anexos V e VI é possível ver as entrevistas completas), na análise de como a atuação no projeto Encontros Interativos contribuiu para a sua formação.

Inicialmente, as extensionistas foram motivadas a participarem do projeto pelo interesse em ampliar conhecimentos sobre o campo da Educação, buscando um espaço que permitisse sua atuação.

Ao dar início aos encontros, apresentaram-se os desafios inerentes às especificidades da nossa turma de estudantes. De acordo com a professora Ana Carolina, um dos grandes desafios estava relacionado ao aspecto pedagógico, basilar para o andamento de uma aula; sua percepção foi de que os alunos não compreendiam o objetivo das atividades propostas nos encontros. A dificuldade percebida pela professora deixa explícita a dependência que os alunos tinham para

compreender tanto os enunciados como os textos, o que estaria caracterizando a condição de estudantes em processo de alfabetização. Somado a isso, há a pertinente observação da professora Leticia quanto à dificuldade em atrair a atenção deles, visto que seus interesses mostravam-se, em algumas ocasiões, indissociados à escola. Conforme aprendi com Freire (1989), *a leitura do mundo precede a leitura da palavra*, o que conjectura o entendimento de que os saberes desses estudantes não estavam associados aos saberes oferecidos pela instituição escolar, não desconsiderando seus longos anos frequentando-a, mas avistando que, apesar desses, ler e escrever - saberes escolares básicos -, ainda não eram saberes sedimentados para eles.

Tanto a professora Ana Carolina quanto a professora Leticia concordam com a dificuldade apresentada devido ao comportamento agressivo que os alunos inicialmente apresentaram, quando se expressavam de maneira desrespeitosa e relutante. Conforme descreveu a professora Leticia, “a violência que as crianças reproduziam, por serem violentadas pelo meio, era representada de diversas formas, como no falar e no agir”. A respeito disso, a professora Ana Carolina declarou que “no início os alunos eram bem relutantes uns para com os outros colegas. Implicavam, se agrediam verbalmente, não se entendiam bem”. Tais afirmativas são aquelas que julgo mais relevante comentar, pois foi a transformação dessa ocasião, ocorrida sob os nossos olhos, da qual extraímos a maior satisfação fruto de nossa atuação com os alunos nos Encontros Interativos. Não seria pretensioso dizer que tivemos grande influência nesse processo, visto que, quando chegaram ao projeto, os alunos tinham um comportamento bastante diferente do comportamento que apresentaram ao seu término. Lembrança esta que nos causa orgulho!

Ao ser questionada sobre as gratificações conquistadas a partir da participação do projeto, a professora Ana Carolina afirmou que “as maiores satisfações foi percebê-los mais unidos como turma, construindo um elo mais latente entre eles, deixando o respeito fazer-se presente durante os encontros, conversando de forma mais educada e respeitosa entre si e também conosco, as professoras”. Perguntada anteriormente sobre a forma como a atuação no projeto marcou sua formação, a resposta foi bastante similar à da colega ao declarar: “o projeto me marcou do início ao fim. Um fato que me impactou mais foi a união da turma ao término dos Encontros Interativos”. A professora Leticia corrobora as afirmativas da professora Ana Carolina ao analisar a maneira como a participação no projeto Encontros Interativos contribuiu para sua formação e faz a seguinte afirmação: “aprendi que a sociointeração e o incentivo podem fazer grande diferença. Aprendi que violência se combate com amor, pois as crianças reproduziam o que receberam”. Dessa maneira, a professora Leticia, ao responder sobre os

maiores desafios encontrados confirma o que já havia sido constatado pela professora Ana Carolina, e concordam que, felizmente, tais desafios foram aos poucos superados. Para tal afirmativa, a professora Letícia acrescenta que “quem viu crianças tão agressivas no começo jamais imaginaria que terminariam o ano tão amorosas conosco”. Faço uso novamente das mesmas palavras ditas antes: essa lembrança nos causa orgulho!

O orgulho a que me refiro foi nosso sentimento ao perceber que nossas ações como professoras colaboraram para a construção de valores tão importantes que permitiram uma amizade entre o grupo. Para Freire (1996, p. 53), “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”. Nesse sentido, experimentamos a afetividade ganhando espaço em nossa atuação, presenciamos-la ganhando espaço também como resposta dos educandos, conforme mencionado. Acredito que não saberíamos constatar objetivamente de que forma tal relação foi se consolidando, pois não havia um planejamento concreto para que ocorresse essa transformação; simplesmente, no decorrer dos encontros, surpreendentemente aconteceu. Notoriamente esse convívio harmônico se estabeleceu. É gratificante, ao final da experiência, perceber que o trabalho desempenhado durante o ano letivo resultou positivamente para todos os envolvidos. Nós, professoras, aprendemos importantes lições com o projeto, principalmente sobre tolerância, respeito e valorização da nossa profissão. Conforme menciona a professora Letícia, “a participação no projeto nos choca, pois não é simples vivenciar situações como perder um aluno para a violência no Rio de Janeiro, mas é esse ‘chocar’ que faz com que os novos professores entendam sua importância na sociedade”. Importância esta que é inerente ao papel da educação libertadora como ferramenta que estimula o questionamento das tantas desigualdades sociais, nas quais (aprisionadamente) estamos imersos. De acordo com Freire (1967, p. 36),

a educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser, também, entre uma ‘educação’ para a ‘domesticação’, para a alienação, e uma educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito.

Educar para a liberdade compreende uma forma de educar que tenha vida. Paulo Freire defende que haja vitalidade durante o processo educativo no qual os envolvidos podem aprender

e ensinar juntos. Ressalto que, onde há vida, há acertos e erros durante as tentativas de acertar; há, porém, acima de tudo a dinamicidade que permite os erros, os acertos e a possibilidade de aprender com ambos. Assim aconteceu conosco no decorrer de 2017, quando fomos descobrindo na prática a nossa competência docente.

Num espaço em que se prioriza a Educação descrita por Freire (*idem*), manifesta-se a valorização da identidade pessoal e cultural dos educandos, bem como a construção de uma relação dialógica entre todos, em detrimento de um espaço no qual autoritariamente há aqueles que “tudo sabem” e aqueles que “nada sabem”. Entre erros e acertos, assim fomos buscando gerar o projeto Encontros Interativos em 2017 e formar a natureza de nossa prática.

Aprendemos com a escola pública, com os educandos, com a equipe de professoras (eu, particularmente, aprendi muito com elas; observando suas formas de agir, espelhei-me e busquei reproduzir atitudes que nelas admirei). De um modo geral, encerramos o ano com a certeza de ter obtido importantes aprendizagens. Conforme descreve a professora Ana Carolina, “ao fazer parte do projeto pude sentir que uma maturidade profissional e uma experiência humana muito gratificantes se acenderam em mim”. Ao aceitar o convite para simplesmente ministrar aulas em um projeto de extensão, com certeza não imaginávamos que iríamos vivenciar tantos momentos marcantes que nos proporcionaram aprendizados profissionais e pessoais. Gostaria de destacar que, ao fim do ano, apesar da felicidade de ver todo o grupo tendo 100% de aprovação escolar, frustramo-nos também porque, apesar da não reprovação e apesar também da notória evolução na leitura e na escrita, nossos alunos ainda não possuíam o processo de alfabetização sedimentado. Eu confesso ter me sentido entristecida por não encerrar o ano vendo todos eles lendo e escrevendo espontaneamente. Adoraria ter contribuído de maneira mais eficaz para tal feito, vendo-os finalmente tendo as dificuldades do processo de alfabetização superadas. No entanto, isso não foi possível. Ainda que os ganhos pedagógicos inicialmente planejados não tenham sido alcançados em plenitude, os ganhos humanos não planejados (ou não intencionalmente planejados), superaram qualquer expectativa que poderíamos suspeitar em ter (nos anexos VII-XI é possível visualizar fotografias de variados momentos vivenciados nos Encontros Interativos em 2017).

Por fim, a experiência de 2017 influenciou o tema do trabalho monográfico das três extensionistas que escolheram pesquisar a educação das classes populares. A professora Ana Carolina defenderá em breve sua monografia, cujo título é “‘Apartheid educacional’ no Brasil cimenta desigualdades sociais e educacionais ao longo da vida”; a professora Leticia defenderá o trabalho monográfico intitulado “O desafio da alfabetização dos alunos com distorção idade-



série nas classes populares: um olhar sobre os anos iniciais do ensino fundamental” e por fim, há o meu trabalho monográfico, resultante da pesquisa aqui apresentada.

Gostaria de finalizar este capítulo destacando que, ainda em 2017, Ana Carolina, Leticia e eu apresentamos na 8ª Semana de Integração Acadêmica - SIAC/UFRJ o trabalho que teve como título “A valorização da identidade dos educandos nos Encontros Interativos”. Em 2018, mesmo após o término do projeto, reunimo-nos novamente para apresentar na 9ª Semana de Integração Acadêmica - SIAC/UFRJ o trabalho “Encontros Interativos: a sensibilidade sociopolítica e pedagógica na escola pública”, objetivando expor as pesquisas do trabalho monográfico de cada uma, relacionando a influência da escolha do tema a partir da experiência vivenciada em 2017.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Participar dos Encontros Interativos foi um marco transformador para mim, pois possibilitou-me atuar com autonomia na docência. Além da singular experiência de sentir-me autora do planejamento e das aulas ministradas, essa experiência fez-me conhecer de perto a escola pública, valorizá-la e entender que não há como sonhar com uma sociedade mais justa, mais tolerante, mais inclusiva e mais pacífica, sem antes sonhar com uma transformação na qualidade da nossa educação, acompanhada, é claro, de uma transformação em diversas esferas do Estado, como políticas públicas que promovam a distribuição de renda, o exercício pleno da cidadania, o acesso à saúde, à segurança e ao lazer, entre tantas outras transformações na infraestrutura oferecida para que as crianças e qualquer cidadão possam gozar de direitos que lhes são garantidos pela lei. Ter a oportunidade de conhecer de maneira mais próxima a escola pública, com suas dificuldades e peculiaridades, acomete uma reflexão que ajuda a entender a razão pela qual ela é tão importante: a escola pública destina-se à maioria da população, maioria esta que convive com seus direitos esquecidos desde cedo. Conhecer de perto essa realidade torna inevitável a aproximação com os desafios para os quais professoras e professores em formação estão se aprimorando para viver; no entanto, as inúmeras leituras universitárias não são capazes, por si só, de preparar-nos de fato para buscar com segurança caminhos de superação para os inúmeros desafios que o cotidiano escolar apresenta.

A formação docente não pode ser pensada indissociada de uma formação para a sensibilidade sociopolítica do profissional para a educação das massas, presente consideravelmente nas escolas públicas brasileiras. Portanto, mostra-se fundamental que toda a sociedade compreenda o valor que há no processo educativo; mostra-se, ainda, indispensável que esse valor seja reconhecido e empoderado pelos estudantes do campo da Educação e pelos professores. Encerro o presente trabalho reproduzindo valiosas palavras de Paulo Freire (1996, p. 53), que nos estimula a nunca esquecer que “não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente”. Revelando a indiscutível e necessária conscientização humanística do ofício docente, conclui Freire: “lido com gente e não com coisas”. Sábias palavras que tão bem sintetizam o que aprendi durante os anos dedicados a minha formação no curso de Pedagogia e com os alunos dos Encontros Interativos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **O desejo de aprender e a arte de ensinar**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.

BURSZTYN, Marcel; DRUMMOND, José Augusto e NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. **Como escrever (e publicar) um trabalho científico**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei n.º. 11.788, de 25 de setembro de 2008**, que dispõe sobre o estágio de estudantes.

BRASIL. **Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 24ª ed., São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed., São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e PIERRO, Maria Clara Di. **Preconceito Contra o Analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora**. São Paulo: Cortez, 2015.

GARCIA, Regina Leite. **Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio**. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, Regina Leite. **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GARCIA, Regina Leite. **Novos Olhares Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

GARCIA, Regina Leite e CORRÊA, Carlos Humberto Alves. **Cotidiano e formação de professores**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

GARCIA, Regina Leite e SERRALHEIRO, José Paulo. **Afinal Onde Está a Escola?** Rio de Janeiro: Profedições, 2005.

GARCIA, Regina Leite e ZACCUR, Edwiges. **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, Regina Leite e ZACCUR, Edwiges. **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística - IBGE. **Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais**. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>. Acesso em 2 nov. 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Síntese dos indicadores de 2015**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Gildásio e TACHIZAWA, Takeshy. **Como fazer monografia na prática**. 12ª ed., Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Gonzaga Luiz. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOURA, Ana Paula Abreu Costa de. **Processos formativos em Educação de Jovens e Adultos**. Revista Lugares de Educação, v. 3, n. 5, p. 67-77, 2013.

NÓVOA, António. **Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO-SP), 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1997.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal e SAMPAIO, Carmen Sanches. **Nós e a Escola: Sujeitos, Saberes e Fazeres cotidianos**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

Política Nacional de Extensão Universitária. **Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – FORPROEX**, 2012. Disponível em:

<http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf> Acesso em: 10 jul. 2018.

**Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia da UFRJ.** Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/portal/educacao.php?pst=2&pgn=pedagogia>. Acesso em: 10 jul. 2018.

QEdu. **Pesquisa sobre indicadores educacionais.** Disponível em: [http://www.qedu.org.br/brasil/censoescolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education\\_stage=0&item=](http://www.qedu.org.br/brasil/censoescolar?year=2017&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=) Acesso em: 18 jun. 2018.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das letras, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª ed., São Paulo: Cortez, 2007.

SHULMAN, Lee. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.** Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

TARDIFF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás.** Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun., 2013.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** São Paulo: Nacional, 1977.

UNESCO. **O desafio da alfabetização global,** 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170por.pdf> Acesso em: 03 nov. 2018.

## ANEXO I



PEDRO

## O QUE É, O QUE É?

GONZAGUINHA

EU FICO COM A PUREZA  
DA RESPOSTA DAS CRIANÇAS  
É A VIDA, É BONITA  
E É BONITA

VIVER  
E NÃO TER A VERGONHA  
DE SER FELIZ  
CANTAR E CANTAR E CANTAR  
A BELEZA DE SER  
UM ETERNO APRENDIZ

AH MEU DEUS!  
EU SEI, EU SEI  
QUE A VIDA DEVIA SER  
BEM MELHOR E SERÁ  
MAS ISSO NÃO IMPEDE  
QUE EU REPITA  
É BONITA, É BONITA  
E É BONITA

VIVER  
E NÃO TER A VERGONHA  
DE SER FELIZ  
CANTAR E CANTAR E CANTAR  
A BELEZA DE SER  
UM ETERNO APRENDIZ

AH MEU DEUS!  
EU SEI, EU SEI

## ANEXO II

ESCOLA MUNICIPAL ROMA  
ENCONTROS INTERATIVOS

NOME: Caellisson

DATA: 15 de maio de 2014

## ENTREVISTA

1) QUAL É O SEU NOME?

Pedra Antônio

2) QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

9

3) EM QUE BAIRRO VOCÊ MORA?

Boleiros

4) QUAL É A SUA COMIDA PREFERIDA?

Churrasco

5) QUAL É A SUA COR PREFERIDA?

Azul

6) QUAL É O SEU TIME DO CORAÇÃO?

Botafogo

7) QUAL É O LUGAR DO RIO DE JANEIRO DE  
QUE VOCÊ MAIS GOSTA?

Marina

8) O QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER QUANDO NÃO  
ESTÁ NA ESCOLA?

Gosta de ler e escrever

9) VOCÊ PODERIA CONTAR UMA LEMBRANÇA BOA DA SUA VIDA PARA OS SEUS AMIGOS?

Quando gente está com vontade  
com o tempo

10) QUAL É O SEU MAIOR SONHO?

Viver com muita saúde.



## ANEXO III

ESCOLA MUNICIPAL ROMA  
ENCONTROS INTERATIVOS

NOME:

ERICK ROBERTO

DATA:

10/22/05/2017

ENCONTRE NO CAÇA-PALAVRAS ABAIXO OS NOMES DOS  
ALUNOS DOS ENCONTROS INTERATIVOS 2017 DO QUADRO:

~~AKILLES~~ - ~~ALLYSON~~ - ~~DAVID~~ - ERICK - JOÃO VÍTOR - KAIO -  
~~KAUÂN~~ - ~~MARIANA~~ - ~~MATHEUS~~ - PEDRO - ~~VITOR HUGO~~

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1	B	O	G	K	I	M	X	J	S	A	E	R	I	C	K	1
2	A	Z	L	G	Z	Q	U	D	X	D	S	W	O	N	Y	2
3	R	M	A	T	H	E	U	S	A	T	O	R	A	E	E	3
4	W	E	I	K	T	Y	U	R	T	Y	V	L	L	T	T	4
5	E	Z	E	K	S	E	I	S	A	K	I	L	L	E	S	5
6	P	E	K	A	I	O	N	R	S	D	T	Z	Y	I	L	6
7	Y	S	N	U	C	K	Z	D	J	P	O	T	S	M	C	7
8	F	J	O	A	O	*	V	I	T	O	R	G	O	T	G	8
9	R	E	T	N	V	X	M	C	Q	B	*	R	N	Z	P	9
10	L	T	N	C	I	P	S	A	U	J	H	I	L	M	D	10
11	D	E	Z	P	N	O	V	E	C	R	U	Z	T	D	S	11
12	Z	B	R	E	T	Y	B	R	X	M	G	W	F	A	J	12
13	I	O	N	D	E	V	F	O	D	J	O	B	R	V	A	13
14	O	M	A	R	I	A	N	A	L	E	T	X	I	I	M	14
15	S	F	T	O	O	X	B	P	I	F	E	M	C	D	A	15
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	

## ANEXO IV

Poesia de minha autoria com o nome de cada aluno dos Encontros Interativos

ENCONTROS INTERATIVOS ESCOLA MUNICIPAL ROMA

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

### UMA TURMA DIVERTIDA

NA ESCOLA ROMA EXISTE UMA TURMA QUE ADORA SE DIVERTIR E APRENDER COISAS NOVAS. NESSA TURMA TODAS AS CRIANÇAS SÃO MUITO INTELIGENTES, ALEGRES E ESPECIAIS. VOCÊ QUER CONHECÊ-LAS?

**MARIANA** É A ÚNICA MENINA DA TURMA, ELA ADORA AS CORES ROSA E ROXO.

**JOÃO VÍTOR** E **KAIO** ESTÃO SEMPRE DE BEM COM A VIDA, ALÉM DISSO, OS DOIS TÊM LINDOS OLHOS VERDES.

**ALLYSON** ADORA BRINCAR DE SE ESCONDER.

**VÍTOR HUGO** ESTÁ SEMPRE DISPOSTO A AJUDAR.

**PEDRO HENRIQUE** É UM AMIGO MUITO SIMPÁTICO, CARINHOSO E MORA NA BABILÔNIA.

**DAVID** GOSTA DE OUVIR AS MUSICAS DO MC KABELIN.

**KAUÂN** SEMPRE DEFENDE AS PESSOAS DAS QUAIS ELE GOSTA.

**ERICK** ESTÁ SEMPRE SORRIDENTE.

**MATHEUS** NÃO GOSTA DE SUÇO, MAS ADORA COMER BOMBOM.

**AKILLES** TEM SUA PRÓPRIA TROPA.

**NOAH** É O MAIS NOVO DA TURMA E ELE É SUPER INTELIGENTE.

AS PROFESSORAS ANA CAROLINA, IRENE, LETÍCIA E LUÍSA FICAM MUITO FELIZES QUANDO A TURMA SE COMPORTA BEM E APRENDE COISAS NOVAS. ELAS FICAM ANSIOSAS ESPERANDO PELA AULA, POIS GOSTAM MUITO DOS SEUS ALUNOS. NESTA TURMA TODOS SÃO AMIGOS, POR ISSO AS AULAS SÃO TÃO DIVERTIDAS.

## ANEXO V

### Questionário respondido pela Prof<sup>a</sup>. Ana Carolina

Nome: Ana Carolina Santana Guedes Rocha

Curso: licenciatura plena em Pedagogia

Período acadêmico atual: 8º período

Período acadêmico durante a participação do projeto Encontros Interativos: 6º e 7º

Título da monografia: “Apartheid educacional’ no Brasil cimenta desigualdades sociais e educacionais ao longo da vida”

1 - Como você soube da existência do Projeto Encontros Interativos?

Soube pela professora Irene, que também ministra a disciplina de estágio de Prática das Séries Iniciais, a existência do projeto. Ela comentou com a turma a respeito do projeto que coordenava e informou que quem estivesse interessado fosse falar com ela para poder conhecer melhor, os Encontros Interativos, o projeto em questão.

2 - O que inicialmente motivou-a a participar ?

Minha motivação inicial deu-se devido ao meu interesse em buscar cursos/projetos/grupos de pesquisas que me possibilitassem sair um pouco da sala de aula, da teoria que ora ou outra não dialogava com a prática vivenciada nos espaços escolares. A partir da conversa com a professora, senti que o projeto poderia agregar-me um conhecimento e visão de escola e tudo aquilo que lhe perpassa como tal, que somente no campo teórico não nos permite perceber determinados nuances que afetam a instituição escolar.

3 - Qual fato vivenciado durante a participação do projeto mais marcou sua formação?

Sendo bem sincera, o projeto me marcou do início ao fim. Um fato que me impactou foi a união da turma ao término dos Encontros Interativos. No início os alunos eram bem relutantes uns para com os outros colegas. Implicavam, se agrediam verbalmente, não se entendiam bem. Aos poucos eles começaram a romper a amizade. Esse rompimento foi proveitoso, pois o trabalho flui melhor quando o grupo se entende, quando há um bom relacionamento dos sujeitos, às atividades são realizadas de forma mútua, em parceria.

4 - Quais foram os maiores desafios encontrados por você durante a participação no projeto?

Pedagogicamente falando, um grande desafio foi fazê-los, os alunos, compreender as atividades ministradas, fazer com que eles entendessem o que estava escrito, qual atividade estava sendo solicitada, que eles pudessem ler, interpretar e fazer tudo isso ao mesmo tempo. Sinto que faltou chegar mais próximo desse objetivo, que a meta não foi atingida com mais eficiência.

5 - Quais foram as maiores satisfações vivenciadas a partir do projeto?

As maiores satisfações foi percebê-los mais unidos como turma, construindo um elo mais latente entre eles, deixando o respeito fazer-se presente durante os encontros, conversando de forma mais educada e respeitosa entre si e também conosco, as professoras. Fiquei muito a contento pelo trabalho realizado pela equipe do projeto, pela disponibilidade de participação de todas, não apenas em estar presente de corpo físico, mas por pensarmos juntas, pela troca de conhecimento, pela cumplicidade e pelo interesse em proporcionarmos um bom Encontro a todos!

6 - Como você pode analisar a maneira em que a atuação no projeto contribuiu para sua formação como docente?

Acredito que quando nós nos dedicamos com empenho e determinação, conseguimos absorver bastante coisa que nos é partilhado, e nesse projeto não foi diferente. O projeto Encontros Interativos permitiu-me que eu me conhecesse como futura educadora que serei. A participação me possibilitou sentir o clima escolar, conhecer a equipe gestora, os funcionários da escola e, principalmente, perceber os alunos. Conhecendo um pouco os diferentes sujeitos que compõem o ambiente, fica mais claro como se dá o funcionamento da instituição. Ao fazer parte do projeto pude sentir que uma maturidade profissional e uma experiência humana muito gratificantes se acenderam em mim. Profissional, pois é meu campo de atuação e onde irei desenvolver minhas habilidades e competências futuras. Humana porque entendo a escola como um espaço de formação na vida de todos os sujeitos que ali adentram diariamente.

7 - De que maneira você avalia que a existência do projeto Encontros Interativos pode impactar a formação dos graduandos que têm a oportunidade de participar dele?

Avalio os Encontros Interativos como uma oportunidade para que estudantes da área da educação possam estar em um contato maior com o seu futuro campo profissional de atuação. Além disso, é importante que conheçamos as peculiaridades e dificuldades da escola pública, de modo a valorizá-la.

8 - De que maneira você avalia que a existência do projeto Encontros Interativos pode impactar a formação dos educandos que, ao longo desses anos, são contemplados por ele?

Os alunos podem ter a experiência de deslocar o espaço do “reforço escolar” para um espaço onde busca-se estimular suas habilidades e sintam-se valorizados. É importante permitir que os alunos interajam entre si, tenham espaço para aprender compartilhando ideias e tendo acesso a novos conhecimentos. Acredito que essa experiência tem muito a contribuir para os envolvidos, professores e alunos.

## ANEXO VI

### Questionário respondido pela Prof<sup>a</sup>. Leticia

Nome: Leticia de Souza Silva

Curso: Letras – Português/Espanhol

Período acadêmico atual: 13º período

Período acadêmico durante a participação do projeto Encontros Interativos: 10º e 11º

Título da monografia: O desafio da alfabetização dos alunos com distorção idade-série nas classes populares: um olhar sobre os anos iniciais do ensino fundamental

1 - Como você soube da existência do Projeto Encontros Interativos?

Fui convidada pela coordenadora, prof<sup>a</sup> Irene Giambiagi, quando trabalhava com ela, como monitora de Didática no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais.

2 - O que inicialmente motivou-a a participar ?

Sempre tive paixão pela Educação, bem como pelo trabalho com as classes menos favorecidas. Antes do projeto, já havia trabalhado como voluntária em outro projeto social. Por conta disso, acreditei que seria uma contribuição agradável e válida para essas crianças da classe menos abastada, assim como para minha formação como educadora, pois muito discutíamos teorias educacionais.

3 - Qual fato vivenciado durante a participação do projeto mais marcou sua formação?

Um fato que me marcou muito foi a evolução de E., um aluno do projeto. Para melhor explicar, farei uso de um trecho de minha pesquisa:

*Recordo-me de que ele, por diversas vezes, era chamado de burro pelos colegas. Tivemos informações de que ele seria autista, mas sem laudo que comprovasse a veracidade desse diagnóstico. O outro discente, D., sempre nos dizia “professora, ele não sabe nada”. Tentávamos reverter a informação, contudo um acontecimento me chamou a atenção. Uma vez, estávamos utilizando o projetor, mostrando ao grupo um alfabeto de bichos. Colocamos fotos de um animal por letra do alfabeto, com o objetivo de mostrar que existem animais cujas letras iniciais contemplam o alfabeto inteiro. Conhecemos animais dos quais nunca ouvíamos falar, pois, para completar o alfabeto, tivemos que encontrar alguns que não existiam no nosso país*

*e até no nosso continente. Nesse dia, perguntávamos às crianças o nome dos animais à medida que as imagens se sucediam. Para nossa surpresa, quem mais conhecia os animais era E. Foi então que D., ao perceber o conhecimento de E., disse:*

*- Moleque, vou contar pra tia que você aqui é inteligente, porque na sala você tá fingindo não saber as coisas. Na sala tu num responde nada, né?*

*E. sorriu apenas, envergonhado e com as bochechas avermelhadas. Ele continuou respondendo às perguntas, o que deixava D., o “fortão” e “sabichão” da turma, um pouco desconfortável.*

*Quanto conhecimento cabia em E. a respeito dos animais! Como pode um aluno considerado incapaz possuir tanto conhecimento em outro espaço? Posso eu considerar esse aluno um “leitor ruim”, uma vez que ele consegue ler as diferenças entre os animais e guardar tantas informações? E. mostrou aos colegas que possuía um conhecimento que eles não tinham até então. Nitidamente estava orgulhoso e feliz pela oportunidade de mostrar o seu saber. Foi emocionante, para mim, constatar essa realidade até então oculta.*

*Mas então, por que razão E. não dominava a leitura e a escrita de modo pedagogicamente satisfatório? Talvez lhe faltasse um incentivo. Não tenho certeza de que isso era o que lhe fazia falta, mas sei que a partir desse dia sua evolução foi incontestável.*

*Certo dia, eu, que enxergava E. como o que não dominava a escrita, vi-o escrevendo muito rápido as palavras. Desconfiei de que estivesse copiando-as do colega ao lado. Solicitei-lhe que sentasse em outra mesa porque precisava de sua ajuda. Para minha surpresa, E. continuava escrevendo rapidamente e à frente dos colegas da nova mesa. Naquele momento, percebi que tola fora ao subestimar sua capacidade e reduzi-lo à definição de seus colegas. Então o elogiei em alto tom. Seu sorriso, muito envergonhado e tímido, era sempre a resposta.*

*E. não imagina o quanto me ensinou.*

4 - Quais foram os maiores desafios encontrados por você durante a participação no projeto? Para mim, havia dois grandes desafios: um era lutar contra a violência que as crianças reproduziam, por serem violentadas pelo meio. Essa violência era representada de diversas formas, como no falar e no agir. Tal como afirma Paulo Freire, era necessário muito “jogo de cintura”. Assim como era muito difícil chegar à sala com a aula pronta, cheia de expectativas e me deparar com um aluno tristonho por ter perdido um ente querido por causa desta violência. O segundo maior desafio era despertar o interesse deles, uma vez que suas vidas, bem como a tecnologia era muito mais interessante que a sala de aula.

5 - Quais foram as maiores satisfações vivenciadas a partir do projeto?

A aprovação deles -- uma vez que estavam fadados à reprovação -- e saber que tivemos grande influência nisso, já que evoluíram muito na leitura e na escrita. Também nunca vou esquecer o carinho deles por mim em dois momentos: um foi no meu aniversário, em que fizeram uma surpresa e um aluno levou um bolo para mim. O outro foi quando me acidentei e precisei me ausentar do projeto, pois em uma chamada de vídeo demonstraram muito amor e carinho, bem como me mandaram mensagens de apoio. Foi inesquecível nesse momento tão difícil.

6 - Como você pode analisar a maneira em que a atuação no projeto contribuiu para sua formação como docente?

Aprendi tanto com esse projeto! Aprendi que a sociointeração e o incentivo podem fazer grande diferença. Aprendi que violência se combate com amor, pois as crianças reproduziam o que receberam. Quem viu crianças tão agressivas no começo jamais imaginaria que terminariam o ano tão amorosas conosco. Não conseguiria explicar em totalidade o quanto esse projeto contribuiu e continua contribuindo em minha vida, até porque descubro mais a cada dia.

7 - De que maneira você avalia que a existência do projeto Encontros Interativos pode impactar a formação dos graduandos que têm a oportunidade de participar dele?

Os graduandos que passam pelo projeto conhecem a realidade das escolas públicas brasileiras, que aqueles que estagiam em instituições federais ou particulares talvez não tenham a oportunidade de conhecer. A participação no projeto nos choca, pois não é simples vivenciar situações como perder um aluno para a violência no Rio de Janeiro, mas é esse “chocar” que faz com que os novos professores entendam sua importância na sociedade.

8 - De que maneira você avalia que a existência do projeto Encontros Interativos pode impactar a formação dos educandos que, ao longo desses anos, são contemplados por ele?

Em especial, esses educandos sentem-se valorizados, sentem que possuem uma identidade, que é um grande foco do projeto. Lembro-me de quando tiveram contato com diferentes mapas pela primeira vez e puderam traçar caminhos, dentre estes o de suas casas até as dos colegas e até pontos turísticos. Ali perceberam que fazem parte de um meio, que estão inseridos nele. Esses alunos puderam construir conhecimentos em conjunto e acompanhar a evolução um do outro. Sentiram-se queridos, cuidados, valorizados e, assim, puderam obter melhores resultados no desenvolvimento de habilidades. Obviamente, isso é apenas parte do impacto. Talvez nunca saibamos em totalidade o quanto este projeto influenciou a vida deles, assim como muitos



educadores que passaram pela minha vida não fazem ideia do quanto a impactaram. Por isso, o importante é dar o nosso melhor sempre, seja em sala, seja fora dela ao pesquisar, ler, estudar para, assim, lutarmos por uma educação justa, laica e de qualidade.

## ANEXO VII



Materiais utilizados nos Encontros Interativos.



Crachás confeccionados pelos alunos.



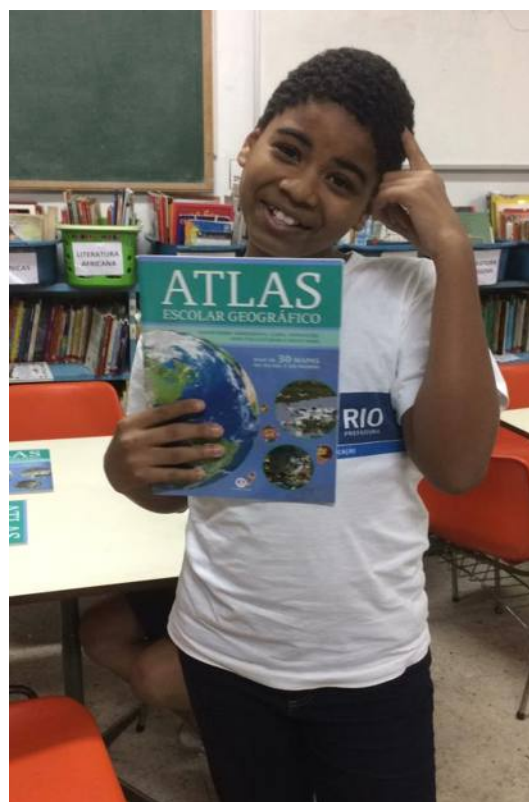
Aluno lendo livro para os colegas.



Aluno brincando com peças de encaixar.

## ANEXO VIII

### Momentos das aulas de geografia





## ANEXO IX

### Festa de confraternização ao término do projeto



Aluno com presentes recebidos na festa de confraternização.



Profª. Irene recebendo um presente oferecido pelas extensionistas e alunos dos Encontros Interativos.



Agenda artesanal que teve confecção inspirada nas características pessoais da Profª. Irene.

## ANEXO X



Alunos assinando suas camisas, tradicional prática dos estudantes no último dia de aula em comemoração pelo término do ano letivo e pela aprovação.



Alunos dos Encontros Interativos e eu.



Professora Ana Carolina, professora Irene e eu confraternizando pelo término dos Encontros Interativos e conversando sobre o percurso do ano de 2017. A professora Leticia não pôde comparecer por motivos de saúde.



## ANEXO XI



“Eu fico com a pureza da resposta das crianças (...)”  
Gonzaguinha